

Sobre a avaliação: O comportamento subjacente à «norma de referência»

ANTÓNIA PRATAS FERNANDES (*)

FELICE CARUGATI (**)

PATRIZIA SELLERI (**)

1. INTRODUÇÃO

A avaliação é um dos elementos fundamentais da prática pedagógica, é um processo, um sistema: «Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. (...) a avaliação não é algo separado do processo ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo» (Zabalza, 1987, p. 239).

A avaliação efectuada por um professor não comunica unicamente uma informação técnica e neutral sobre a quantidade ou qualidade do conhecimento do aluno. Na dinâmica da turma/ classe, cada avaliação, dos produtos cognitivos aos comportamentos sociais, é um julgamento colocado no interior de uma história comum, expressa publicamente. Estes julgamentos definem

e reforçam a estrutura organizacional da classe/ turma, condicionam o tipo de interacção entre professor-aluno, relativamente às tarefas propostas e ao sistema de recompensas, entendidas não só como classificações, mas como o conjunto dos comentários avaliativos e o *feedback* aos comportamentos escolares. Reforçam a relação de poder entre professor-aluno, e tem consequências nas relações entre colegas (Carugati, 1996).

1.1. A Norma de Referência

Rheinberg (1983), estudou o conceito de «normas de referência», definindo-a como: os critérios relativos às dimensões em confronto, sobre as quais se podem basear os julgamentos avaliativos. Os critérios estabelecem quais os termos de comparação, mais ou menos convencionais, que são postos em consideração na avaliação de uma tarefa ou prestação. O autor distinguiu três dimensões:

- Norma de referência de tipo individual;
- Norma de referência de tipo social;
- Norma de referência de tipo objectivo ou orientada a um critério.

Segundo Rheinberg (1983), a norma de refe-

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Beja.

(**) Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.

rência individual refere-se a um percurso avaliativo, no qual são confrontadas todas as prestações de um mesmo aluno. O conceito subjacente a este critério de avaliação percorre o pensamento pedagógico moderno, de que cada indivíduo tem os seus próprios tempos e os seus próprios ritmos de desenvolvimento e de maturação, factores a ter em consideração durante cada processo educativo.

A norma de referência social é baseada no confronto dos resultados obtidos por todos os alunos de uma turma/classe, i.e., todas as prestações individuais são comparadas e confrontadas com as prestações de todos os outros alunos. A origem da norma de referência social está, segundo o autor, no entusiasmo suscitado pela aplicação de testes em psicologia, que remetem para o confronto colectivo, com o objectivo de garantir uma maior objectividade e fidelidade de julgamento

A norma de referência de tipo objectivo ou orientada a um critério é a norma, na qual a prestação de cada aluno é confrontada com um nível de prestação standard, imposta pelo exterior (Rheinberg, 1983).

No âmbito da teoria motivacional do sucesso, Veroff (1969, citado por Rheinberg, 1983) destacou as diferenças entre as duas normas de referência, a social e a individual, estudando directamente em crianças, de diversas idades, a relação existente entre idade, a norma de referência e as consequências motivacionais e de desenvolvimento. No que se refere à norma de referência individual, pode constatar que esta é a primeira norma observável entre as crianças do infantiário, enquanto que no 1.º ciclo é mais visível a norma de referência social depois, no período do 2.º ciclo, ambas são integradas, ainda que a norma de tipo individual conserve uma certa predominância.

Concluiu que este processo de integração poderá ser um obstáculo na vida escolar se os professores se orientarem, aberta e exclusivamente, por uma norma de referência. Tal facto poderá construir, nos alunos, a impressão que a norma individual não tem nenhuma importância na vida escolar.

Assim, se a estratégia avaliativa do professor for intraindividual, faz com que os alunos esperem que os próprios resultados sejam avaliados mediante um confronto com os resultados prece-

dentos, o que aumenta a possibilidade de melhorar e a probabilidade de sucesso, sendo, portanto, uma importante estratégia motivacional. Se, ao contrário, o aluno espera um confronto com a média da sua turma, as expectativas de sucesso serão demasiado altas para os bons alunos e demasiado baixas para os alunos menos bons e, neste caso, a motivação para o sucesso não seria suficientemente forte para intervir positivamente e guiar o comportamento dos alunos (Rheinberg, 1983).

Verificou, também, que a norma de referência social domina relativamente à individual e representa, no interior da sala de aula, uma variável central, que influencia os comportamentos não só dos professores, mas também dos alunos.

Neste âmbito Rheinberg (1980, 1983), construiu uma tarefa de avaliação – «*Little Evaluation Test*». As avaliações a este instrumento indicaram que os professores que adoptavam normas de referência individual ou social se distinguem no modo como avaliavam e que essas diferenças no comportamento avaliativo estavam associadas a outras diferenças comportamentais.

Verificou que, entre os professores que adoptavam critérios diversos, existiam diferenças evidentes no seu comportamento. Salientou que, estes utilizavam, no máximo, duas normas de referência que se opõem: uma social e outra individual. A primeira, baseia-se no confronto social, onde as prestações do grupo de alunos são confrontadas entre si e a segunda põe em confronto as prestações do mesmo aluno (Rheinberg, 1980, 1983).

Segundo este autor, os professores que preferem a norma de referência individual representam aquela categoria de professores que, durante as avaliações escolares, modificam os seus modelos de medida porque, quando se empenham numa avaliação oficial (exames), submetem os seus alunos a um confronto social, enquanto que nas avaliações ocasionais e no quotidiano da sala de aula utilizam os critérios implícitos na norma de referência individual.

Os professores, que valorizam o confronto intraindividual, são mais sensíveis à modificação dos seus comportamentos e atitudes, adequam as suas intervenções em função das expectativas dos alunos com quem trabalham e fazem notar as pequenas mudanças nos seus resultados individuais. Atribuem os resultados escolares, sejam

estes negativos ou positivos, a uma pluralidade de causas: o empenho, as estratégias de aprendizagem e as características da tarefa; valorizam e, sempre que lhes é possível, escolhem, preferencialmente, intervenções pedagógicas e didáticas individualizadas (Rheinberg, 1980).

Ao contrário, os professores que adoptam, habitualmente, a norma de referência social, tendem a atribuir os resultados escolares a características permanentes e estáveis dos alunos, como a competência, o êxito moral e as capacidades. Estas atribuições conduzem a expectativas estáveis que, com frequência, influenciam os resultados futuros dos alunos. Por outro lado, esta categoria de professores utiliza as mesmas estratégias e as mesmas tarefas para todos os alunos.

Parece assim, que os professores que se orientam pelos critérios da norma de referência individual agem mais intuitivamente na sua classe/turma, deixando-se guiar emocionalmente (Rheinberg, 1980).

Rheinberg (1983) utilizou o instrumento «*Little Evaluation Test*» para verificar se os diferentes perfis dos professores estariam relacionados com as normas de referência na avaliação utilizada. Com base nos resultados, distinguiu dois tipos de professores: professores de «Tipo Claro» e de «Tipo Misto». No «Tipo Claro» considerou os professores que adoptaram exclusivamente uma só norma de referência, enquanto que no «Tipo Misto» considerou todos os professores que, dependendo das circunstâncias, adoptaram as duas normas de referência, sem demonstrarem algum tipo de preferência.

Os professores que preferem a norma de referência social explicam o comportamento dos alunos através de qualidades estáveis da sua personalidade, organizam o material didáctico uniformemente para todos os alunos e, no que se refere às prestações dos alunos, apresentam expectativas estáveis e orientadas para o futuro. Os que preferem a norma de referência individual explicam o comportamento dos alunos de modo mais coeso e com causas mais concretas, individualizam o material didáctico e têm do desempenho dos alunos expectativas mais flexíveis e orientadas para o presente. Ter professores, durante todo o ano escolar, com normas de referência individual pode permitir uma redução do medo de insucesso, da ansiedade global e da ansiedade dos testes, em particular. Pode, também

suscitar um aumento da capacidade percebida e fazer com que o insucesso não seja vivenciado como devido à falta de capacidade, mas de empenho, sendo este último a causa principal na explicação do sucesso. Estar num contexto escolar onde prevalecem as normas individuais parece favorecer o desenvolvimento da motivação para o sucesso, sobretudo na componente esperança de sucesso (Rheinberg, 1983; Heckhausen, Schmalt & Schneider, 1985).

Forzi (1994) estudou, no âmbito do contexto de professor único da escola elementar, correspondente ao 1.º ciclo, a relação entre a orientação avaliativa dos professores, através do «*Little Evaluation Test*» de Rheinberg, e as expectativas de controlo dos próprios resultados escolares nos respectivos alunos, através do questionário IAR (*Intellectual Achievement responsibility Questionnaire* de Crandall, Katkovsky & Crandall, 1965).

Verificou que o estilo de orientação avaliativo dos professores incide na responsabilidade dos sucessos e sobretudo dos insucessos. Estes resultados parecem salientar que uma orientação baseada no confronto intraindividual envolve os alunos na tarefa, situação que parece inibir as vantagens ligadas às situações competitivas provocadas por uma orientação avaliativa social. Os professores de orientação avaliativa social favorecem ou tornam mais acessível uma concepção da capacidade baseada no confronto social e portanto promovem um envolvimento pessoal; os individuais, ao contrário, activam uma concepção intrapessoal da capacidade envolvendo os alunos, sobretudo, na tarefa. Os resultados mostraram, com nitidez, esta via interpretativa: os alunos de professores com uma orientação individual dão globalmente mais importância ao empenho que à capacidade, na interpretação das experiências de sucesso e insucesso, mas privilegiam o empenho nas experiências de sucesso e de falta de capacidade, em subordinação do empenho, nas experiências de insucesso. Os alunos dos professores de orientação social parecem perseguir uma capacidade que se baseia no nível de prestação em relação aos outros, procuram evitar qualquer avaliação negativa à própria competência e desenvolvem estratégias defensivas para não incorrer nesta experiência desagradável (Forzi, 1994).

Em síntese, verificou que os alunos de professores de norma de referência individual apresen-

tam um melhor nível de responsabilidade pessoal para os sucessos e sobretudo para os insucessos. Nas duas categorias de causalidade pessoal de empenho e capacidade, estes alunos privilegiam o empenho principalmente nos sucessos, mas evidenciam a falta de capacidade nos insucessos. Este comportamento, não muito vantajoso, poderá ser explicado em função das normas dos professores que estará subjacente na activação de diferentes concepções de capacidade (Forzi, 1994). Assim, «...*não parecem irrelevantes as consequências da orientação avaliativa dos professores até sobre a adaptação geral ao contexto escolar dos alunos*» (Forzi, 1994, p. 176).

Deste modo, os resultados obtidos na avaliação podem ter uma enorme repercussão na valorização da comunidade educativa, na escolha de uma escola por parte dos pais, bem como nas políticas educativas ou nos recursos económicos postos à disposição de entidades públicas e/ou privadas (Marchesi & Martín, 1998).

Para estes autores, o que define a concepção educativa do professor é o modo como este encara a actividade de avaliar. O momento de definir os seus critérios supõe uma reflexão sobre o que considera fundamental no processo de ensino/aprendizagem revelando a representação que tem da função de ensinar, pondo a descoberto as aprendizagens significativas que selecciona para avaliar (objecto) e os procedimentos que elege para a realizar (métodos e estratégias).

2. OBJECTIVOS

Na sequência dos resultados obtidos nas suas pesquisas, Rheinberg (1980; 1983) formulou a hipótese que a predominância da norma de referência social vs. individual seria uma variável importante no contexto de sala de aula, já que poderia ser central em termos das suas consequências motivacionais.

Este autor, pôs em evidência a actividade avaliativa relativamente a duas normas de referência, que teoricamente se opõem: uma social e outra individual, verificando que os professores se distinguem quanto à sua preferência.

Para categorizar os professores Rheinberg, como já se referiu, criou um instrumento empírico – «*Little Evaluation Test*» – e formulou um método de categorização, dos sujeitos avaliado-

res, através de um cálculo algébrico – indicador quantitativo – com que estes avaliaram o teste. Estes valores foram denominados «*Índice Social*» e «*Índice Individual*». Nos índices, foram considerados diferentes alunos fictícios e os valores obtidos, em cada um deles, indicaram se o avaliador fez uma comparação do resultado do aluno ao grupo (norma de referência social) ou aos resultados individuais obtidos precedentemente (norma de referência individual).

De salientar, que cada um dos índices indicam, separadamente, se o avaliador se orienta por uma norma de referência social ou por uma norma de referência individual. Mas como se categorizarão os sujeitos quando o valor indicador do índice social é social e o valor indicador do índice individual é individual?

Os estudos empíricos efectuados (Rheinberg, 1983; Forzi, 1994) tiveram como objectivo estudar a relação entre o tipo de avaliação dos professores, a motivação e as expectativas de controlo das experiências de sucesso e insucesso escolar dos respectivos alunos, para esse efeito seleccionaram, exclusivamente, os sujeitos com normas de referência social e individual.

A categorização dos professores foi efectuada, tendo em consideração a pontuação relativamente à orientação social e individual, na avaliação obtida no – «*Little Evaluation Test*». Foram transformados os resultados brutos em pontuações standard z e definidos os intervalos correspondentes às duas orientações: a pontuação z considerada delimita os tercils superior e inferior do tercil médio das duas distribuições (Forzi, 1994).

Esta categorização tem subjacente, relativamente às diferenças no comportamento avaliativo, a preferência por uma de duas normas (social ou individual). Esta distinção de orientação está associada à variedade de procedimentos e de estratégias pedagógicas.

Forzi (1994), considera importante salientar que o estilo de orientação avaliativa incide na aceitação de responsabilidade dos sucessos e sobretudo dos insucessos nas actividades escolares.

Os índices indicam-nos, separadamente, o estilo de orientação, ou seja, o *índice social* indica se o sujeito se orienta por um critério social ou individual e o *índice individual* dá-nos idêntica informação. Nos estudos mencionados os sujei-

tos foram categorizados considerando os índices, i.e., os sujeitos categorizados como preferindo a norma de referência individual eram aqueles que no *índice social e individual* indicavam um estilo de orientação individual; os sujeitos categorizados como preferindo a norma de referência social eram aqueles que no *índice social e individual* indicavam um estilo de orientação social. Este método de categorização implicou a subtração dos sujeitos que no *índice social* indicavam um estilo de orientação social e no *índice individual* um estilo de orientação individual ou vice-versa.

No método de categorização aplicado foram analisados separadamente os dois índices, como indicadores do estilo de orientação dos sujeitos, mas não explicita claramente, para todos os sujeitos, o comportamento normativo.

Com base nestas considerações, o nosso objectivo é explicitar e operacionalizar a norma de referência subjacente ao método de categorização utilizado.

Para a realização deste objectivo convém, desde já, definir o conceito de norma de referência.

As normas de referência são critérios, relativos às dimensões em confronto, sobre as quais se podem basear os julgamentos avaliativos. Os

critérios estabelecem quais os termos de comparação, mais ou menos convencionais, que são postos em consideração na avaliação de uma tarefa ou prestação (Rheinberg, 1980).

Este objectivo surge a partir da definição de norma de referência e dos *índices social e individual* – valores numéricos indicadores do modo como os sujeitos avaliam os resultados do «*Little Evaluation Test*». Definem os critérios sociais e individuais e permitem, não só caracterizar o estilo de orientação mas, também, operacionalizar o estilo normativo dos sujeitos.

Subjacente à nossa explicitação está o estilo normativo dos sujeitos, definido pela intersecção do *índice social e individual*. Deste modo, o estilo normativo será social se o *índice social e individual* apresentar valores indicadores de critérios sociais, será individual se ambos apresentarem valores indicadores de critérios individuais e será socio-individual se os valores indicadores dos critérios no índice social for social ou individual e no índice individual for individual ou social.

3. MÉTODO

Para responder aos objectivos enunciados

QUADRO 1
Características da Amostra

SUJEITOS	IDADE			SEXO	
	20-30	31-45	46-60	Masc.	Fem.
FUTUROS PROFESSORES	97			38	59
PROFESSORES		62	30	4	88
TOTAL	97	62	30	42	147
	189				

realizou-se um estudo com recurso a um questionário, em que foi proposta a avaliação de alunos apresentados no instrumento «*Little Evaluation Test*».

O plano de investigação baseia-se, parcialmente, nos estudos empíricos de Rheinberg (1980, 1983) e Forzi (1994), sobretudo no que respeita ao confronto entre sujeitos de diferentes normas de referência.

3.1. Amostra

A amostra é constituída por cento e oitenta e nove (189) sujeitos do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos. A variável idade foi classificada em três grupos (20-30, 31-45 e 46-60).

Os sujeitos respondentes são alunos (futuros professores) do 3.º e 4.º ano da Escola Superior de Educação de Beja e Faro e professores do 1.º ciclo do distrito de Beja e Faro (Quadro 1).

3.2. Variáveis

No que respeita ao problema de estudo, que consiste na análise do comportamento de avaliação subjacente às normas de referência de futuros professores e professores, as variáveis em estudo são as seguintes:

Variável independente:

- normas de referência (social; individual; socio-individual).

Variável dependente:

- avaliação dos alunos fictícios do «*Little Evaluation Test*».

3.3. Instrumento

Estrutura do Questionário

Na primeira folha apresenta-se o estudo como sendo o modo para melhor conhecer as opiniões dos agentes educativos sobre critérios de avaliação.

O «*Little Evaluation Test*» apresenta três séries de três avaliações de alunos hipotéticos, estas três séries são constituídas por pontuações a três testes, em que é comunicado que as classificações se podem situar no intervalo de valores entre o zero (0) e o cem (100). As séries são compostas por pontuações superiores à média, na média e inferiores à média e em cada uma delas são apresentados três diferentes níveis de andamento: os que sobem, os que descem e os que se mantêm (Quadro 2).

Os sujeitos foram convidados a avaliar nove alunos (fictícios) do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos últimos três testes: avaliaram cada aluno tendo em consideração o resultado obtido no terceiro teste, indicando a sua avaliação numa escala intervalar de 11 níveis (-5 a -1 = se considerar o terceiro teste uma pontuação escolar baixa; 0 = se considerar a pontuação do terceiro teste nem

QUADRO 2
«*Little Evaluation Test*» (Rheinberg, 1980)

Pontuação obtida nos testes:	Avaliação do terceiro teste		
	1º	2º	3º
Aluno 1	85	80	75
Aluno 2	75	75	75
Aluno 3	65	70	75
Aluno 4	60	55	50
Aluno 5	50	50	50
Aluno 6	40	45	50
Aluno 7	35	30	25
Aluno 8	25	25	25
Aluno 9	15	20	25

baixa nem alta; +1 a +5 = se considerar a pontuação ao terceiro teste alta).

Para compreender melhor a construção do instrumento, os nove alunos são postos numa ordem sistemática, mas no procedimento, para discriminar os professores na sua prática de avaliação, os nove alunos deverão ser colocados aleatoriamente (Quadro 2).

Considerando o terceiro teste, são três os alunos com **75 pontos**, isto é, com um resultado superior ao valor médio (alunos **1; 2; 3**), depois são três alunos com uma classificação de **50 pontos** que se situam nos valores médios (alunos **4; 5; 6**) e por último são três alunos com um resultado inferior ao valor médio, **25 pontos** (alunos **7; 8; 9**).

Analisando o «*Little Evaluation Test*» de um ponto de vista longitudinal e temporal, verificamos que a cada um dos três níveis de resultados, encontramos estudantes que **pioram** (aluno **1; 4; 7**), outros que se mantêm **inalterados** (aluno **2; 5; 8**) e ainda outros que **melhoram** (aluno **3; 6; 9**).

Segundo Rheinberg (1980), usando exclusivamente a **norma de referência social**, i.e., a confrontação intergrupar, os grupos compostos pelos alunos **1 e 3; 4 e 6; 7 e 9** deveriam ser avaliados do mesmo modo, isto porque o professor deveria avaliar confrontando verticalmente os resultados do terceiro teste dos nove alunos. Ao contrário, usando a **norma de referência individual**, portanto elaborando exclusivamente confrontos intra-sujeitos, os grupos compostos pelos alunos **1, 4 e 7; 2, 5 e 8; e 3, 6 e 9** deveriam ser avaliados do mesmo modo, dado que o professor iria confrontar horizontalmente os resultados escolares de um mesmo aluno.

Para definir as normas de referência social e individual Rheinberg (1980) calculou o valor indicador do modo como um professor avalia os resultados do «*Little Evaluation Test*» ao considerar:

1. A Norma de Referência Individual

Índice Individual - Este valor determina-se operacionalizando algebricamente as diferenças de avaliação dos seguintes alunos:

Índice Individual = (aluno 3 – aluno 1) + (al. 6 – al. 4) + (al. 9 – al. 7) =

2. A Norma de Referência Social

Índice Social – Este valor determina-se calculando algebricamente as diferenças das avaliações entre o aluno 2 e o aluno 8.

Índice Social = aluno 2 – aluno 8

Assim, o autor afirma que no momento de avaliar o sujeito poderá efectuar comparações de três tipos:

- comparação individual;
- comparação ao grupo/comparação grupal;
- comparação individual e grupal.

4. A CATEGORIZAÇÃO DE «NORMA DE REFERÊNCIA»

Segundo Rheinberg (1980) as normas de referência são critérios relativos às dimensões em confronto, sobre as quais se baseiam os julgamentos avaliativos: os critérios estabelecem os termos de comparação postos em consideração na avaliação de uma tarefa ou prestação.

Considerando esta definição de norma de referência, os Índices (social e individual) são o valor quantitativo dos critérios e as dimensões em confronto os nove alunos considerados no «*Little Evaluation Test*».

Deste modo, os índices indicam os critérios, i.e., os índices permitem a quantificação dos critérios e, simultaneamente, considerando a pontuação dada aos alunos, permitem classificar o estilo de orientação do professor:

a) Os índices quantificam os critérios:

Através das combinações possíveis da pontuação máxima (+5) e mínima (-5) com que um sujeito pode pontuar os nove alunos fictícios estabelecemos os limites quantitativos dos índices (Quadro 3).

b) Classificação do estilo de orientação:

Para distinguir o estilo de orientação (social ou individual) é necessário considerar a pontuação «ideal» à «*Little Evaluation Test*», segundo os critérios sociais e individuais (Quadro 4).

Deste modo, o **Índice Social** para um sujeito (A) com uma pontuação «social ideal» e para um outro (B) com uma pontuação «individual ideal» assumiria os seguintes valores: (A) *sujeito*

QUADRO 3
Limites quantitativos dos índices

ÍNDICES	VALOR MÁXIMO DO ÍNDICE	VALOR MÍNIMO DO ÍNDICE
Índice Individual	+30	-30
Índice Social	+10	-10

QUADRO 4
Tabela de avaliação ideal (Rheinberg, 1980)

Pontuação obtida pelos alunos no 1.º, 2.º e 3.º teste	Critérios Sociais	Critérios Individuais
1: 85 – 80 – 75	+5	-5
2: 75 – 75 – 75	+5	0
3: 65 – 70 – 75	+5	+5
4: 60 – 55 – 50	0	-5
5: 50 – 50 – 50	0	0
6: 40 – 45 – 50	0	+5
7: 35 – 30 – 25	-5	-5
8: 25 – 25 – 25	-5	0
9: 15 – 20 – 25	-5	+5

«ideal» social = (+5) – (-5) = **10**; (B) *sujeito «ideal» individual* = 0 – 0 = **0**.

Assim, sabendo que a amplitude quantitativa dos critérios sociais se encontra no intervalo -10; +10, verificamos que para um sujeito que avalia segundo critérios exclusivamente sociais o valor indicador da sua pontuação deverá estar compreendida no intervalo +1; +10, isto porque para o *sujeito B* (individual ideal) o valor indicador da sua pontuação é zero (0).

Podemos assim concluir que, para os sujeitos que utilizam critérios sociais, o valor indicador da sua pontuação deverá estar compreendido no intervalo +1; +10, por sua vez os sujeitos que utilizam preferencialmente os critérios individuais o valor indicador da sua pontuação deverá estar compreendido no intervalo -10; 0.

Para o **Índice Individual** um sujeito (C) com uma pontuação «social ideal» e um outro sujeito (D) com uma pontuação «individual ideal» os valores indicadores da sua pontuação assumiram os seguintes valores: (C) *sujeito «ideal» social* = (+5 – (-5) + (0 - 0) + (-5 – (-5)) = 0 + 0 + 0

= **0**; (D) *sujeito «ideal» individual* = (+5 – (-5) + (+5) – (-5) + (+5 – (-5)) = **+30**.

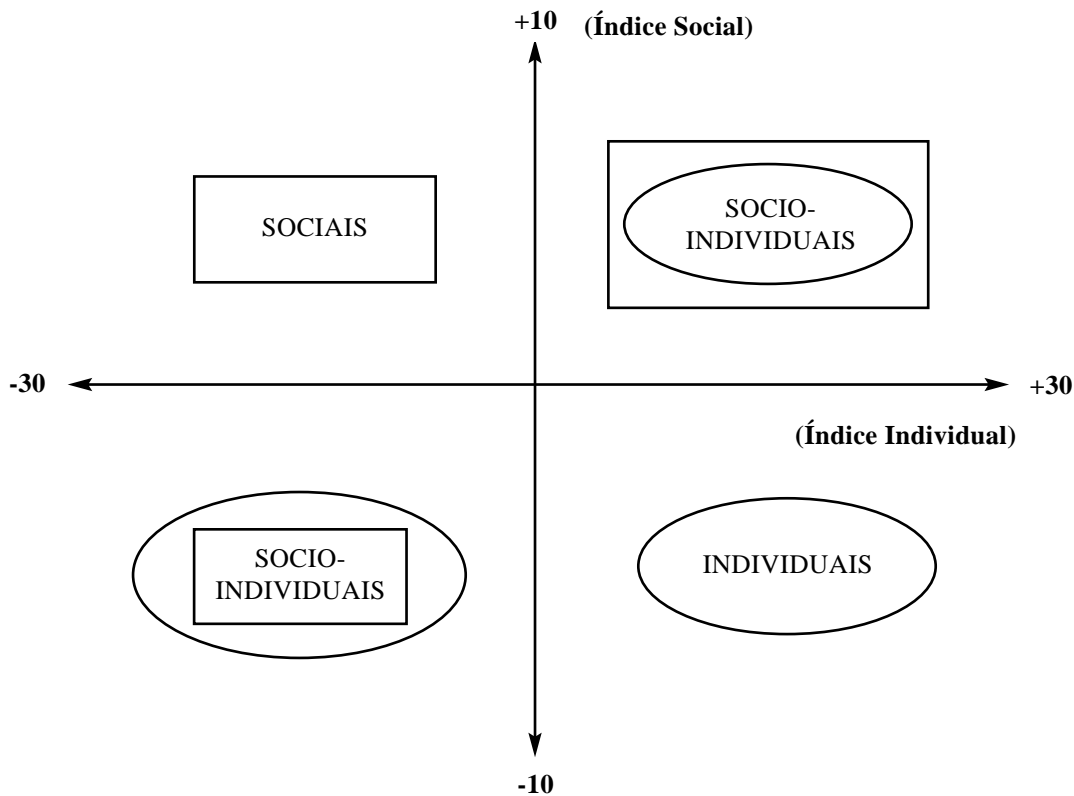
Sabendo que a amplitude quantitativa dos critérios individuais se encontra no intervalo -30; +30, verificamos que para um sujeito que avalia segundo critérios exclusivamente individuais o somatório da sua pontuação deverá estar compreendida no intervalo +1; +30, isto porque para o *sujeito C* (social ideal) o valor do somatório da sua pontuação é zero (0).

Podemos concluir que para os sujeitos que utilizam critérios individuais o somatório da sua pontuação deverá estar compreendido no intervalo +1; +30, por sua vez os sujeitos que utilizam preferencialmente os critérios sociais o valor do somatório da sua pontuação deverá estar compreendido no intervalo -30; 0.

A utilização separada dos índices dá-nos indicações quanto ao estilo de orientação dos sujeitos, mas não indica, de modo claro, a norma de referência subjacente aos critérios de avaliação.

Os índices definem quantitativamente os cri-

FIGURA 1
Normas de Referência



térios sociais e individuais e permitem classificar o estilo de orientação do professor, i.e., os índices indicam os critérios quantitativos pelos quais são avaliados os alunos fictícios 2, 8 (índice social) e os alunos fictícios 3, 1, 6, 4, 9 e 7 (índice individual) bem como o estilo de orientação subjacente a essa avaliação.

A norma de referência é definida pela intersecção do índice social e individual ou seja os critérios quantitativos pelos quais são avaliados os alunos do «*Little Evaluation Test*», permitem definir a norma de referência do avaliador.

Deste modo, a norma de referência será definida pelos índices social e individual que indicam, através dos seus limites quantitativos, os critérios como o estilo de orientação avaliativa (Figura 1).

Assim, para os sujeitos que preferem a **norma**

de referência individual os valores indicadores da sua pontuação deverão estar compreendidos para o **índice social** no intervalo [-10; 0], e para o **índice individual** no intervalo [1; +30], i.e. tanto no índice individual como índice social o valor quantitativo dos seus critérios são individuais.

Para os sujeitos que preferem a **norma de referência social** os valores indicadores da sua pontuação deverão estar compreendidos para o **índice social** no intervalo [1; +10], e para o **índice individual** no intervalo [-30; 0], i.e. tanto no índice individual como no índice social o valor quantitativo dos seus critérios são sociais.

Pressupõe-se que os sujeitos com este tipo de norma de referência mantêm os seus critérios constantes para cada aluno do «*Little Evaluation Test*».

QUADRO 5
Configuração dos sujeitos pelas diferentes normas de referência

	ÍNDICE SOCIAL	ÍNDICE INDIVIDUAL
Norma Social	Social	Social
Norma Individual	Individual	Individual
Norma Socio-individual	Social ou Individual	Individual ou Social

Nos sujeitos que preferem a **norma de referência socio-individual** os valores indicadores da sua pontuação para o **índice social** deverão estar compreendidos no intervalo [**1; +10**], e para o **índice individual** no intervalo [**+1; 30**] ou vice versa, i.e. os valores qualitativos dos seus critérios serão sociais e individuais.

Assim, os sujeitos das diferentes normas de referência poderão configurar-se como o apresentado no Quadro 5.

Salientamos, que só através do cálculo dos dois índices poderemos verificar o comportamento normativo dos sujeitos no «*Little Evaluation Test*».

A preferência dos sujeitos por uma das três normas (Social, Individual ou Socio-individual) foi efectuada do seguinte modo:

- 1) cálculo dos índices Social e Individual;
- 2) definição, através dos limites quantitativos dos índices, do estilo avaliativo;
- 3) definição de norma de referência, através da combinação/intersecção dos dois índices, ou seja através dos critérios quantitativos sociais e individuais que definem, separadamente, o estilo avaliativo e, conjuntamente, a norma de referência.

4.1. *Procedimento*

A recolha da amostra decorreu entre Novembro de 1998 e Julho de 1999, no distrito de Beja e Faro.

Os questionários foram distribuídos por professores que leccionavam nas Escolas Superiores de Educação de Beja e Faro, no caso dos futuros professores. No caso dos professores do 1.º Ciclo

do Ensino Básico estes foram distribuídos através do (a) Director (a) da escola.

Os sujeitos foram seleccionados aleatoriamente.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos sentido de analisar o «*Little Evaluation Test*» adaptamos o procedimento de Forzi (1994): a escala intervalar de onze níveis (-5, -1; 0; +1, +5) do instrumento foi convertida numa escala de 11 pontos (1 a 11).

Estudamos a relação entre os índices através do coeficiente de correlação de Pearson. Os valores ($r = -0,516$, $p < 0,01$) indicam que a relação entre as duas variáveis é uma relação forte e inversa.

Esta correlação confirma o comportamento dos índices. Deste modo, para o estilo normativo, verificamos que os valores indicadores dos critérios quantitativos – índice social e individual – com que os sujeitos avaliam os alunos fictícios estão associados.

Segundo Rheinberg (1983), as normas de referência são critérios a partir dos quais se baseiam os julgamentos avaliativos, estes critérios estabelecem os termos de comparação, considerados na avaliação de uma tarefa ou prestação. Neste sentido, realizamos uma análise de tipo não paramétrico – teste Kruskal Wallis (Quadro 6), que pretende verificar as diferenças existentes entre os sujeitos das diferentes normas de referência na avaliação dos itens propostos no instrumento «*Little Evaluation Test*».

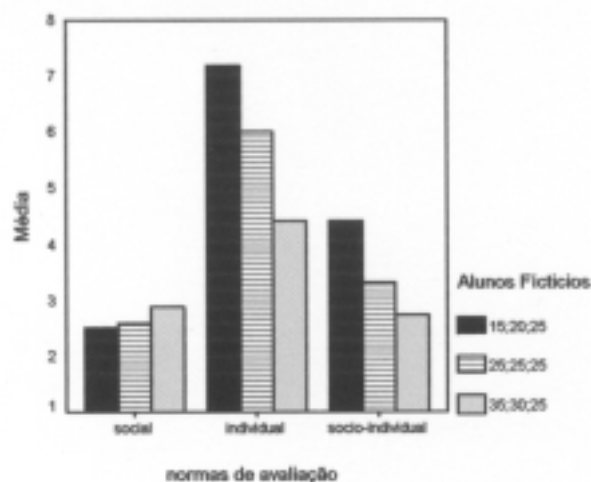
Verificamos que existem diferenças significa-

QUADRO 6
Normas* alunos fictícios (Kruskal Wallis)

Alunos Fictícios		Médias			p*
		Social	Individual	Socio-Individual	
↓	1: 85; 80; 75	9.59	5.29	8.06	.000
=	2: 75; 75; 75	9.34	5.90	8.38	.000
↑	3: 65; 70; 75	9.21	7.52	9.09	.000
↓	4: 60; 55; 50	6.37	4.76	5.42	.000
=	5: 50; 50; 50	6.30	5.95	6.06	.415
↑	6: 40; 45; 50	5.92	7.29	6.68	.000
↓	7: 35; 30; 25	2.89	4.43	2.72	.000
=	8: 25; 25; 25	2.59	6.00	3.32	.000
↑	9: 15; 20; 25	2.50	7.19	4.42	.000

* nível de significância .05

GRÁFICO 1
Avaliação dos alunos com pontuações inferiores ao valor médio no terceiro teste



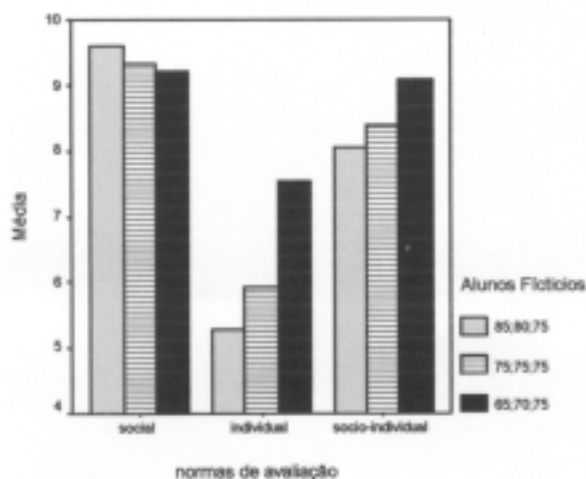
tivas entre os sujeitos das diferentes normas de referência na avaliação dos alunos fictícios, em quase todos os itens exceptuando o item 50; 50; 50.

Para melhor analisarmos estas diferenças efectuamos comparações dos resultados nas três séries (25, 50 e 75), identificadas pelas pontua-

ções do terceiro teste, e nos três diferentes andamentos (sobe, desce e mantém) das respectivas séries, identificadas pelas pontuações de cada aluno nos três testes.

Considerando as médias, verifica-se que são os sujeitos de norma de referência individual que classificam diferentemente os três alunos fictí-

GRÁFICO 2
Avaliação dos alunos com pontuações superiores ao valor médio no terceiro teste



cios, da série cujos resultados apresentam valores inferiores ao valor médio: com pontuação escolar alta (7,19) o aluno 9 (15; 20; 25), que melhora os seus resultados; com pontuação escolar nem alta nem baixa (6,00) o aluno 8 (25; 25; 25), que mantém os seus resultados; com uma pontuação escolar baixa (2,72) o aluno 7 (35; 30; 25), que piora os seus resultados (Gráfico 1).

Os sujeitos de norma social e socio-individual classificam os alunos desta série com uma pontuação escolar baixa. Comparando os sujeitos sociais e socio-individuais verificam-se ligeiras diferenças: os sujeitos socio-individuais classificam com uma pontuação ligeiramente inferior o aluno 7 (35; 30; 25) e ligeiramente superior os alunos 9 (15; 20; 25) e 8 (25; 25; 25).

Para a série de resultados superior à média, são os sujeitos de norma de referência social e socio-individual que avaliam os alunos (1; 2; 3) com uma pontuação escolar alta independentemente do seu andamento, no entanto os sujeitos

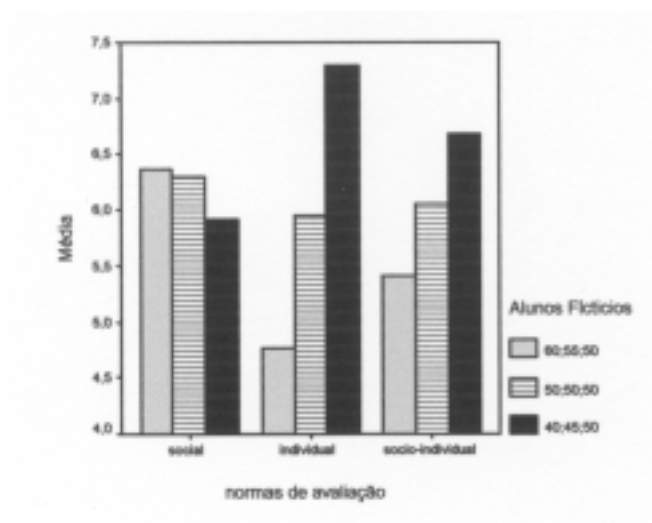
socio-individuais avaliam, ligeiramente, mais alta o aluno 3 (65; 70; 75), que progride (Gráfico 2).

Os sujeitos de norma de referência individual consideram a variabilidade dos resultados apresentados por cada aluno, classificando com pontuação escolar baixa (5,29) o aluno 1 (85; 80; 75), que desce os resultados do primeiro para o terceiro teste; com pontuação escolar nem alta nem baixa (5,90) o aluno 2 (75; 75; 75), que não progride; e com pontuação escolar alta (7,52) o aluno 3 (65; 70; 75), que progride nos resultados.

Na avaliação dos alunos (4, 5 e 6), cujos resultados apresentam valores médios no terceiro teste, verificamos que os sujeitos de norma social os classificam com pontuação escolar nem alta nem baixa: classificam ligeiramente mais alta (6,37) o aluno 4 (60; 55; 50), que desce; mais baixa (5,92) o aluno 6 (40; 45; 50), que progride e o aluno 5 (50; 50; 50), que mantém (6,30) (Gráfico 3).

Os sujeitos individuais avaliam estes alunos considerando os progressos nos diferentes testes:

GRÁFICO 3
Avaliação dos alunos com pontuações *médias* no terceiro teste



classificam com pontuação escolar alta (7.29) o aluno 6 (40; 45; 50); com pontuação escolar baixa (4.76) o aluno 4 (60; 55; 50); com pontuação nem alta nem baixa (5.95) o aluno 5 (50; 50; 50).

Os sujeitos socio-individuais consideram, ligeiramente, os resultados do primeiro para o terceiro teste. Classificam com pontuação nem alta nem baixa (6.30) o aluno 5 (50; 50; 50), o aluno 6 (40; 45; 50) - (6.68) - e com pontuação baixa o aluno 4 (60; 55; 50) - (5.42).

Considerando a variabilidade das pontuações obtidas nas três séries, verificamos que os critérios subjacentes à avaliação diferem com as normas de referência. Os sujeitos de norma de referência individual efectuam um confronto intraindividual e longitudinal, avaliam positivamente os alunos que no último teste têm um resultado melhor do que os precedentes – alunos 3, 6 e 9, avaliam negativamente os alunos que no último teste apresentam uma pontuação inferior às classificações precedentes – alunos 1, 4 e 7 e avaliam de um modo neutro os alunos que man-

tiveram inalterada a sua pontuação – alunos 2, 5 e 8. Os sujeitos de norma de referência social confrontam verticalmente os resultados do terceiro teste e avaliam positivamente os alunos que no terceiro teste apresentam uma pontuação superior à média – alunos 1, 2 e 3, negativamente os alunos com resultados inferiores à média – alunos 7, 8 e 9 e de um modo neutro os alunos com resultados na média – alunos 2, 5 e 8. Estes resultados confirmam os comportamentos avaliativos descritos por Rheinberg (1980, 1983).

No que se refere aos três diferentes andamentos existentes nas três séries, considerando as médias, verificamos a existência das seguintes diferenças (Gráfico 4, 5 e 6).

Para os alunos que descem a sua pontuação verificamos que só os sujeitos individuais os classificam com uma pontuação baixa: aluno 1 (5.29), aluno 4 (4.76) e aluno 7 (4.43). Os sujeitos sociais avaliam com classificação mais alta (9.59) o aluno 1, que se situa acima da média, com classificação mais baixa (2.89) o aluno 7,

GRÁFICO 4
Avaliação dos alunos que *descem* a sua pontuação

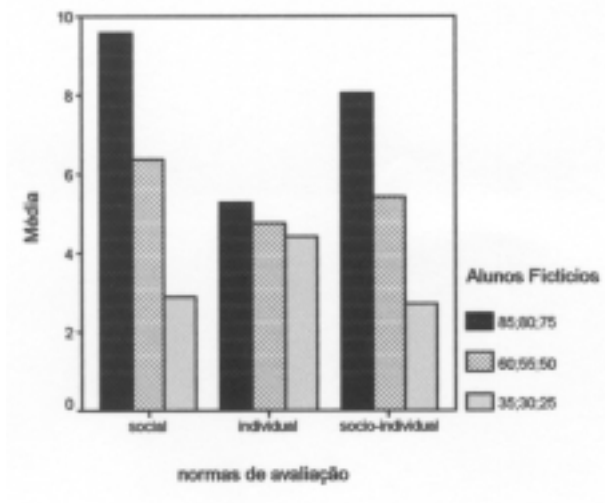


GRÁFICO 5
Avaliação dos alunos que *mantêm* a sua pontuação

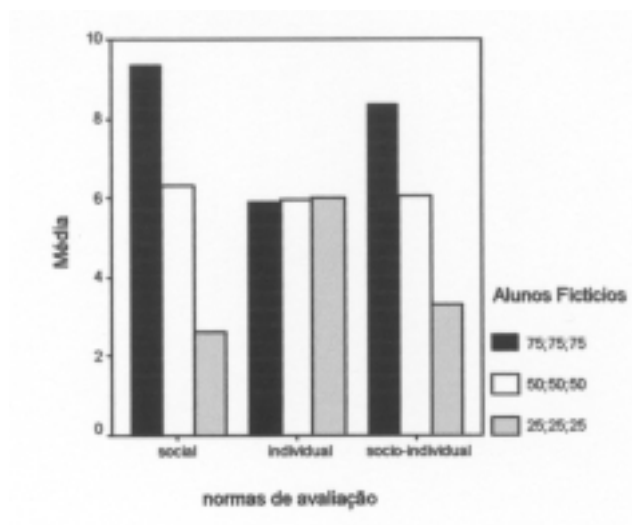
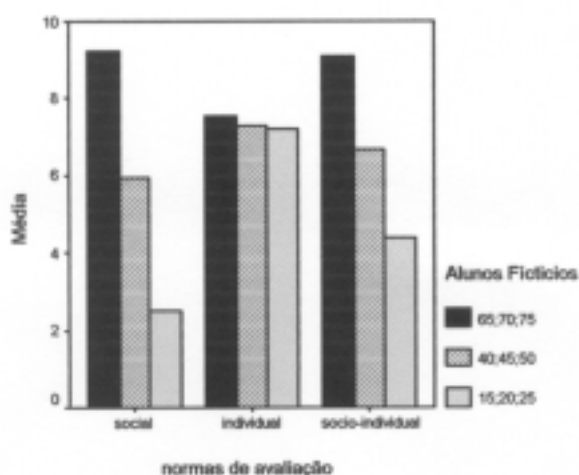


GRÁFICO 6
Avaliação dos alunos que *sobem* a sua pontuação



situado abaixo da média e com classificação nem alta nem baixa (6.30) o aluno 5, aluno com pontuação na média. Os critérios subjacentes a esta avaliação não consideram o percurso individual e apesar do andamento nos três testes ser idêntico, os alunos são classificados de modo diverso. Estes resultados indicam que os sujeitos de norma de referência social privilegiam o confronto interindividual e avaliam considerando exclusivamente as pontuações obtidas no terceiro teste. Os sujeitos de norma de referência socio-individual avaliam de modo similar aos de norma de referência social.

Para os alunos que mantêm a sua pontuação, verificamos que os sujeitos de norma de referência individual mantêm idênticos os seus critérios, privilegiam o confronto intraindividual, independentemente dos resultados se situarem acima, abaixo ou na média. Os sujeitos sociais e socio-individuais avaliam com critérios análogos, privilegiam o confronto interindividual, considerando preponderante o resultado do último teste.

Os sujeitos das diferentes normas avaliam os

alunos que progridem nos seus resultados considerando diferentes critérios. Os sujeitos de norma social privilegiam o resultado do último teste e não consideram o progresso. Os de norma individual privilegiam a progressão, assim classificam os alunos com uma pontuação alta: aluno 9 (7.19); o aluno 6 (7.29); o aluno 3 (7.52). Os socio-individuais privilegiam simultaneamente os resultados e a progressão, utilizam critérios que têm subjacente o confronto inter e intraindividuais.

Assim, verificamos que os sujeitos das diferentes normas de referência apresentam um comportamento avaliativo diferente:

- Os sujeitos de norma de referência social avaliam os alunos com critérios interindividuais, privilegiam o confronto social e consideram exclusivamente o resultado obtido no terceiro teste, por exemplo o aluno 1 (9.59), cuja pontuação é superior ao valor médio, mas que vai piorando ao longo dos três testes ou o aluno 9 (2.50), cuja pon-

tuação é inferior ao valor médio, mas que melhora no decurso dos três testes.

Comparam verticalmente os resultados do terceiro teste dos nove alunos. Os pares compostos pelos alunos 1 (9.59) e 3 (9.21), superiores à média, aluno 4 (6.37) e 6 (5.92), na média e aluno 7 (2.89) e 9 (2.50), inferiores à média, são classificados com critérios quantitativos idênticos.

- Os sujeitos de norma de referência individual avaliam os alunos com critérios que privilegiam os resultados de cada aluno. Efectuam confrontos intra-individuais pelo que, comparam longitudinalmente os resultados de cada aluno, o que é confirmado pela média das classificações obtidas nos casos em que estes sobem, alunos 3 (7.52), 6 (7.29) e 9 (7.19), descem, alunos 1 (5.29), 4 (4.76) e 7 (4.43) ou mantêm a pontuação, alunos 2 (5.90), 5 (5.95) e 8 (6.00).
- Os sujeitos de norma de referência socio-individual avaliam com critérios sociais e individuais, mas a sua utilização não é simultânea. Assim, quando analisamos as três séries separadamente:
- avaliam com critérios individuais as séries de alunos superiores à média (75), na média (50) e inferior à média (25), ou seja, no contexto da série privilegiam o confronto intra-individual e consideram o andamento dos três alunos que as compõem;

Quando analisamos o andamento, independentemente das séries:

- avaliam com critérios sociais ou seja privilegiam o confronto interpessoal.

Os resultados confirmam o comportamento avaliativo descrito por Rheinberg (1980, 1983). O comportamento avaliativo dos sujeitos socio-individuais não foi definido, no entanto, refere que estes sujeitos utilizam, simultaneamente, critérios sociais e individuais.

Da análise, podemos afirmar que os sujeitos, do presente estudo, com normas de referência socio-individual utilizam, preferencialmente, critérios sociais, mas fazem confrontos intraindividuais (critérios individuais) nos diferentes sub-grupos (séries), ou seja, privilegiam o confronto social considerando também cada indivíduo no seu contexto.

Verifica-se, assim, que os sujeitos com estilo normativo social, individual e socio-individual avaliam de modo significativamente diferente os alunos do «*Little Evaluation Test*».

No entanto, é plausível sugerir que o comportamento avaliativo encontrado se poderá dever às características da presente amostra e que este instrumento, provavelmente, permitirá encontrar outros comportamentos de avaliação. Esta hipótese, surge ao considerarmos a amplitude dos intervalos do índice social [-10 a +10] e do índice individual [-30 a +30].

6. CONCLUSÃO

Neste estudo verificamos, através do «*Little Evaluation Test*», que os alunos são avaliados em referência a uma norma, cuja representação nem sempre é clara para o avaliador, ou seja, nem sempre este tem consciência dos mecanismos de selectividade que põe em prática no seu processo de avaliação.

Este facto evidencia a importância do estudo do comportamento avaliativo e remete-nos para os resultados do presente estudo: os professores e futuros professores categorizados nas normas de referência social, individual e socio-individual, apresentam um comportamento avaliativo significativamente diferente. Os sujeitos de norma de referência individual privilegiam a confrontação intraindividual, seleccionando as pontuações, apresentadas horizontalmente, correspondentes ao percurso individual do aluno; contrariamente, os de norma de referência social privilegiam a confrontação interindividual ao seleccionarem as pontuações do terceiro teste, apresentadas verticalmente, correspondentes ao total de alunos (grupo); os de norma socio-individual, utilizam as confrontações intra e interindividual, ao compararem de modo intraindividual as pontuações de cada série (25, 50 e 75) e de modo interindividual, ao privilegiarem a pontuação do último teste.

Salientamos, no entanto, que estes resultados, provavelmente, estão associados às características da presente amostra, que inclui um número considerável de sujeitos, tanto de norma de referência social, como individual, cuja avaliação remete para o que Rheinberg intitulou de «avaliação ideal» ao «*Little Evaluation Test*». Esta

possibilidade poderá configurar uma multiplicidade de comportamentos de avaliação e deixa, parcialmente, aberta a questão do significado particular e das consequências gerais de cada critério quantitativo subjacente a este teste.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (1991). O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação. *O Professor*, 22, 40-45.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ambrósio, T., Benavente, A., Lima, M. J., Azevedo, J., & Cortesão, L. (1992). *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.
- Barbier, J. M. (1990). *L'évaluation en formation* (2.^a ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bloom, B. et al. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira.
- Boscolo, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi*. Torino: UTET Libreria.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Porto: Asa Editora.
- Carugati, F., & Salleri, P. (1996). *Psicologia sociale dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Coll, C. (1980). Psicologia educacional y desarrollo de los procesos educativos. In C. Coll, & M. Forns (Eds.), *Áreas de intervención de la psicología. La educación como fenómeno psicológico*. Barcelona: Horsori.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Eaiá.
- Cronbach, L. J. et al. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- De Ketele, J. M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berna: Peter Lang.
- Domingues, I. (1991). *O copianço: a arte da sobrevivência dos alunos e da escola*. Braga: Universidade do Minho.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1992). *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa.
- Fernandes, D., & Brandão, I. (1990). Conceitos básicos em avaliação de programas educativos. *Inovação*, 3 (4), 1-20.
- Forzi, M. (1994). Orientamento valutativo degli insegnanti e aspettative di controllo negli allievi. *Ricerche di Psicologia*, 18 (2).
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. In J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Madrid: Akal.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, Regras de jogo*. Porto: Porto Editora.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: a cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- Heckhausen, H., Schmalt, H. D., & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. New York: Academic Press.
- Johnson, G. (1986). Criterion-referenced assessment. In R. Lloyd-Jones, E. Bray, G. Johnson, & R. Currie (Eds.), *Assessment: from principles to action* (pp. 95-118). London: MacMillan.
- Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Lemos, V. (1989). *O critério do sucesso: Técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meirieu, P. (1992). *Apprendre. Oui, mais comment*. Paris: ESF.
- Miras, M., & Solé, I. (1996). A evolução da aprendizagem e a evolução no processo de ensino e aprendizagem. In C. Coll, & J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação* (pp. 375-385). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Monteil, J. M. (1989). *Éduquer et former: Perspectives psycho-sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Editions Delval.
- Noizet, G., & Caverni, J. P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Parlett, M., & Haulton, D. (1972). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs*. Edimburg: University of Edimburg.
- Pérez Gómez, A. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. In J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- Pinto, J., & Cunha Leal, J. (1994). Algumas questões sobre a avaliação pedagógica – Uma nova cultura de avaliação. In Escola Superior de Educação de Setúbal (Eds.), *Avaliação pedagógica: Antologia de textos* (pp. 37-40). Setúbal: ESE.
- Pinto, J. (1989). *Avaliação escolar, Concepções, problemas e práticas*. Setúbal: Escola Superior de Educação.

- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Leistungsmotivation*. Hogrefe: Gottingen.
- Rheinberg, F. (1983). Achievement evaluation: a fundamental difference and its motivational consequences. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 185-194.
- Ribeiro, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Sciven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. London: Sage.
- Selleri, P., & Carugati, F. (1997). *Diventare insegnanti: Rappresentazioni sociali e pratiche a confronto*. Contributo presentato al II Congresso Nazionale delle Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e delle Formazioni (SIPEF), Firenze.
- Selleri, P. et al. (2000). *L'organizzazione dei giudizi di valutazione nella scuola elementare*. Comunicazione presentata al IV Congresso Nazionale delle Società Italiana di Psicologia, Divisione di Psicologia Educativa.
- Stake, R. (1985). *Evaluating the arts in education: a responsiveness approach*. Ohio: Merrill, Columbus.
- Stenhouse, J. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tenbrink, T. (1981). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tyler, R. (1949/1977). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Walberg, H. J., & Haertel, G. D. (1990). Introduction. In H. J. Walberg, & G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (pp. 3-5). Oxford: Pergamon Press.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

RESUMO

O presente trabalho teve como propósito o estudo do comportamento avaliativo subjacente às normas de referência. Rheinberg (1983), referiu que na actividade avaliativa existem duas normas de referência, uma social e outra individual, que teoricamente se opõem.

Na sequência dos trabalhos empíricos de Rheinberg (1980, 1983) e Forzi (1994), analisou-se o método de categorização do comportamento de avaliação no «Little Evaluation Test», dos professores e futuros professores, procedendo-se à operacionalização da «norma de referência» e, em consequência, à definição de três categorias: norma social, individual e socio-individual.

Palavras-chave: Avaliação, normas de referência: social, individual e socio-individual, comportamento avaliativo.

ABSTRACT

The aim of this study was concerned with the analysis of the evaluation behavior according with the reference norms. Rheinberg (1983) refers the existence of two norms of evaluation during the evaluation activities that are from the theoretical point of view opposed, one social and other individual.

Based on the empirical work of Rheinberg (1980, 1983) e Forzi (1994) we analysed the categorization method of teachers and future teachers on their evaluative behaviour in the «Little Evaluation Test» and we proceed to the operational definition of the reference norm and consequently to the definition of three categories: social norm, individual and social-individual norm.

Key words: Evaluation, reference norms: social, individual and social-individual, evaluative behaviour.