

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NA VISÃO DE DISCENTES

Guilherme Malafaia¹
Aline Sueli de Lima Rodrigues²

Resumo: O presente estudo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as percepções dos alunos sobre as questões referentes à avaliação do rendimento escolar e sobre a forma com que os professores avaliam seus alunos. Um total de 167 alunos, matriculados em diferentes níveis de ensino e oriundos de duas instituições de ensino, foi investigado. Os resultados apontam o predomínio de uma concepção classificatória sobre o processo de avaliação da aprendizagem, uma concordância sobre a necessidade da avaliação de assumir uma dimensão interativa, assim como uma insatisfação com o atual sistema de avaliação escolar. Por outro lado, a pesquisa revelou que os discentes, ainda que timidamente, veem a avaliação como um recurso a ser utilizado a favor da educação. Estudos como este abrem oportunidades de reflexão e discussão sobre a temática.

Palavras-chaves: avaliação da aprendizagem, percepção, discentes.

EVALUATION OF SCHOOL PERFORMANCE ON THE VIEW OF STUDENTS

Abstract: The present study shows the results of a survey which aimed to analyze the perceptions of the students about the issue concerning the evaluation of school performance and about the way teachers evaluate their students. A total of 167, students enrolled in different school years from two schools, were surveyed. The results point to a classificatory conception of the process of learning evaluation, an agreement on the necessity for the evaluation to assume an interactive dimension, as well as dissatisfaction with the current system of school evaluation. On the other hand, the survey revealed that the students, although timidly, see the evaluation as a resource to be used in favor of education. Studies such as this provide us with the opportunity to consider and discuss the topic.

Keywords: learning evaluation, perception, students.

¹Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis-GO e doutorando da Universidade de Brasília (UnB).

Endereço para correspondência: Rua Pedro Moreira, 9A, Vila Nova, CEP: 75200-000, Pires do Rio – GO. E-mail: guilherme@nupeb.ufop.br. Tel: (64) 3461-6845 ou (64) 8129-2199.

²Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí- GO e doutoranda da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: aline@degeo.ufop.br. Tel: (64) 3461-6845.

INTRODUÇÃO

Atualmente, tem sido reconhecida por muitos educadores que a avaliação escolar é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, a qual deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Conforme discutido recentemente por Barbosa (2008), é por meio da avaliação que os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto, do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e, também, de reorientar o trabalho docente.

Entretanto, em pleno século XXI há educadores que ainda apresentam um conceito arcaico e tradicional de avaliação da aprendizagem, o que de certa forma, contribui para a manutenção da prática pedagógica que valoriza a atribuição de notas e que concebe a educação como mera transmissão e memorização de informações prontas, sendo o aluno visto como um ser passivo e receptivo. É comum, quando um professor entra na sala de aula e anuncia “hoje é dia de prova”, observar a ansiedade em todos os alunos. Uns, têm um ar pensativo, outros tentam encontrar uma inspiração e/ou refletem profundamente. Mas, o primeiro pensamento de muitos em relação à prova ainda é a nota. Neste contexto, conforme discutido por Barbosa (2008), tem-se como consequência, a restrição da avaliação ao ato de medir a quantidade de informações retidas, numa abordagem, em que educar se confunde com informar e em que a avaliação da aprendizagem assume um caráter seletivo, classificatório e competitivo.

Christofari (2008), ao analisar os processos de avaliação da aprendizagem associados aos movimentos de inclusão escolar e a organização curricular por Ciclos de Formação, ressalta que a visão de que avaliar é medir o quanto o outro sabe está tão enraizada que mesmo que se tenha consciência de sua inviabilidade, essa parece ser a maneira mais “fácil” de mostrar aos professores, alunos e pais como o aluno “está” na escola: bem ou mal. Entretanto, nem todos os fenômenos podem ser medidos

ou representados através de denominações numéricas, como por exemplo, o desenvolvimento dos discentes referente à construção de conhecimentos, havendo, desta forma, um equívoco ao se tentar reduzir a complexidade do processo de construção do conhecimento a uma prática de medição (CHRISTOFARI, 2008). Mas será que todos nós, educadores, estudantes e/ou pesquisadores temos consciência da necessidade e da importância dos critérios, dos instrumentos e das intervenções que estão em jogo no processo avaliativo? Temos clareza dessas questões?

Neste sentido, refletir sobre a avaliação em suas diversas esferas é imprescindível para que ela ocorra de forma coerente e adequada em sua totalidade. Para Vasconcelos (2000, p. 44)

a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Fonseca e Talim (2007) ao entender a educação como um direito, destacam que a avaliação não deve ser entendida como forma de classificar, excluir, aprovar ou sentenciar. Para os autores, a avaliação da aprendizagem tem que incidir sobre os aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo de aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da cultura e da ética.

Neste contexto, insere-se uma das temáticas centrais deste trabalho, ou seja, a importância do envolvimento do educando no processo avaliativo e a necessidade de identificar suas percepções sobre o processo avaliativo, sendo tais aspectos considerados pertinentes para a realização de uma avaliação aliada à aprendizagem e que certamente servirá de auxílio para melhorar a prática na sala de aula. Conforme abordado no estudo de Brito e Lordelo (2009) quando o docente abre um espaço para discutir com o estudante os objetivos da avaliação e mostra

ao aluno como ele está se desenvolvendo por meio do processo avaliativo, torna-se mais fácil colocar em prática a avaliação que vai além da mensuração, pois visa sempre aprimorar a aprendizagem do avaliando e abrir possibilidades para novas descobertas.

Conforme discutido por Haydt (1997) e mais recentemente por Méndez (2002), a participação dos discentes (agentes envolvidos no processo de ensino e na aprendizagem) é imprescindível para manter a coerência e a coesão necessárias ao correto funcionamento do processo educativo. Para Sant'anna (1995, p. 27)

A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professores e alunos, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

Demo (2004, p. 66) também caminha por essa mesma percepção quando chama a atenção para a avaliação participativa e afirma que

o avaliando precisa entender como se dá o processo avaliativo: em particular precisa estar esclarecido sobre os critérios de avaliação, qual o enfoque avaliativo que privilegia dimensões mais que outras, que pressupostos teóricos e práticas estão em jogo.

Assim, baseado nestes pressupostos teóricos, consideramos que realizar uma avaliação coerente e efetiva requer uma discussão ampla e constante sobre a temática "avaliação da aprendizagem", a qual deve abarcar tanto os discentes, quanto toda equipe escolar (acadêmica), visando a não adoção de uma avaliação descomprometida com a aprendizagem do aluno. Com vistas a contribuir com esta discussão, o presente trabalho teve como objetivo analisar e comparar as percepções sobre o processo avaliativo reveladas por discentes de diferentes níveis de ensino (ensino médio,

técnico de nível médio e superior). Ao realizarmos estudos como este, no qual temos acesso às percepções dos discentes sobre o processo avaliativo ao qual são submetidos, abre-se a oportunidade de refletirmos e discutirmos sobre tal temática. Além disso, estudos como este nos permitem pensar, mesmo que de forma ousada, em uma avaliação na qual o aluno tem a oportunidade de participar das decisões referentes ao processo avaliativo, permitindo que o mesmo escape de uma avaliação que esteja pautada exclusivamente no aprovar ou reprovar.

A seguir serão detalhadas a forma como o presente estudo foi estruturado, a metodologia adotada e como os resultados obtidos foram expressos e analisados. Na sequência, serão apresentados e analisados os resultados da investigação, dando ênfase às questões referentes à percepção dos alunos sobre a avaliação do rendimento escolar e sobre a forma com que os professores avaliam seus alunos.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Período de realização da pesquisa e população amostral investigada

O presente trabalho foi realizado entre os meses de abril e junho de 2009 em duas diferentes instituições de ensino localizadas no município de Ouro Preto - MG: uma escola particular de nível fundamental e médio e uma escola pública (federal) de ensino técnico de nível médio e superior. Um total de 167 alunos, distribuídos em três turmas do ensino médio, duas turmas do ensino técnico de nível médio e uma turma do ensino superior foi investigado (ver perfil dos discentes na seção 3.1 "*Perfil da população amostral estudada*")

Instrumento de coleta dos dados

Com o intuito de atingir os objetivos propostos no presente estudo, a presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como instrumento para coleta de dados um questionário, no qual se procurou identificar quais as percepções

sobre o processo de avaliação da aprendizagem são reveladas pelos discentes investigados.

No questionário os alunos puderam responder não apenas às questões que lhes foram propostas, mas também se deparar com questões provocativas, criando oportunidade de reflexão acerca de suas atitudes e de seus conhecimentos/experiências sobre a temática da avaliação escolar. A primeira seção do questionário reuniu as variáveis referentes ao perfil dos alunos e as seções subsequentes, divididas em duas categorias¹, foram compostas por assertivas/afirmativas e por questões objetivas elaboradas a partir de informações e dados disponíveis na literatura, previamente consultados. Os dados referentes às assertivas foram coletados utilizando-se a escala Likert (com adaptações)² (LIKERT, 1932), a qual visou medir o nível de concordância com as afirmativas apresentadas em cada categoria. Quanto mais próximo da nota 5, maior foi o grau de concordância dos alunos com as respectivas assertivas, e, opostamente, quanto mais próxima da nota 1, menor foi o grau de concordância dos alunos.

Análise e apresentação dos resultados

Os dados obtidos foram analisados em forma textual e através da realização de testes estatísticos. Com o intuito de verificar possíveis heterogeneidades entre as respostas obtidas dos discentes, os dados foram submetidos à análise de variância, baseada nos testes de *Bartlett's* e *Levene's* em que o *software* estatístico *Minitab*[®] foi utilizado (MINITAB, 2003). Além disso, os dados obtidos de cada turma foram comparados entre si, visando detectar diferenças

estatisticamente significativas entre as médias obtidas em cada turma investigada. Para tal, os mesmos foram submetidos ao Teste *t* de *Student*. Foram consideradas heterogeneidades, estatisticamente, significativas entre as respostas dos discentes e diferenças significativas entre as médias dos valores atribuídos pelos discentes referentes à cada assertiva, quando os valores de *P* foram menores que 0,05 ($P < 0,05$). Os dados foram apresentados em gráficos e tabelas para facilitar a compreensão do estudo comparativo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Perfil da população amostral estudada

Conforme apresentado na Tabela 1, 167 discentes foram investigados: 102 alunos oriundos da instituição de ensino particular (29 discentes do 1º ano, 32 do 2º ano e 41 do 3º ano) e 49 alunos da instituição de ensino federal (22 e 27 discentes do curso técnico em Meio Ambiente dos turnos noturno e diurno, respectivamente, e 16 alunos do curso superior – graduação em Gestão da Qualidade, turno noturno). A faixa etária dos discentes investigados variou de 14 a 45 anos, podendo ser observado na Tabela 1 a faixa etária específica de cada turma investigada.

Aproximadamente, 40% do total dos alunos investigados eram do sexo masculino e, aproximadamente, 60% do sexo feminino, sendo que 89,6% dos alunos nunca repetiram o ano escolar. Os dados específicos relativos ao sexo e à repetência de cada turma investigada também podem ser observados na Tabela 1.

¹As seguintes categorias foram estabelecidas: **A1**: Informações sobre a percepção dos alunos acerca da avaliação do rendimento escolar; **A2**: Informações sobre a percepção dos discentes acerca da forma com que os professores avaliam seus alunos.

²A seguinte escala Likert foi utilizada: (1 a 2) não concordo veementemente; (2 - 3) não concordo; (3 - 4) concordo; (4 - 5) concordo veementemente.

Tabela 1. Perfil dos discentes investigados. *

Dados	Instituição particular (turmas)			Instituição federal (turmas)		
	1º ano EM	2º ano EM	3º ano EM	CTMA (N)	CTMA (D)	GGQ (N)
Nº amostral	29	32	41	22	27	16
Idade (anos)	14 – 17	15 – 18	16 – 18	19 – 30	17 – 33	20 – 45
Sexo	M: 48,3%	M: 59,4%	M: 48,8%	M: 18,2%	M: 33,3%	M: 37,5%
	F: 51,7%	F: 40,6%	F: 51,2%	F: 81,8%	F: 66,7%	F: 62,5%
Repetência	Não: 86,2%	Não: 75,5%	Não: 95,1%	Não: 95,4%	Não: 85,2%	Não: 100%
	Sim: 13,8%	Sim: 25,0%	Sim: 4,9%	Sim: 4,6%	Sim: 14,8%	Sim: 0%

*Legenda: EM: Ensino Médio; CTMA: Curso Técnico em Meio Ambiente; GGQ: Graduação em Gestão da Qualidade; M: Masculino; F: Feminino; N: Turno noturno; D: Turno diurno.

Apresentação dos resultados referentes às categorias A1 e A2

Categoria A1: Informações sobre a percepção dos alunos acerca da avaliação do rendimento escolar

Na Categoria A1, conforme podemos observar no Quadro 1, buscamos investigar, através da utilização de quinze assertivas (designadas pelos números de 1.1 a 1.15), quais percepções são relevadas pelos discentes sobre a avaliação do rendimento escolar.

Quadro 1. Assertivas/afirmativas utilizadas na investigação da categoria A1: Informações sobre a percepção dos alunos acerca da avaliação do rendimento escolar.

Designações	Assertivas/afirmativas
1.1	As avaliações escolares têm caráter classificatório (identifica os piores e os melhores alunos).
1.2	O termo avaliar está associado estritamente a fazer provas ou exames, atribuir notas, repetir ou passar de ano.
1.3	Avaliar é verificar se o aluno é capaz de memorizar (decorar) informações prontas.
1.4	Os professores devem orientar e/ou conversar com os alunos sobre o seu desempenho escolar.
1.5	Os professores sempre devem discutir os resultados da avaliação com os alunos.
1.6	Nas vésperas de uma avaliação existe um clima de pressão sobre os alunos.
1.7	A avaliação exerce função de controle do professor sobre a turma.
1.8	A avaliação do rendimento escolar ajuda o aluno a enfrentar uma sociedade competitiva.
1.9	Não concordo com a forma com que sou avaliado(a).
1.10	Já parei para pensar porque sou avaliado(a).
1.11	Caso eu seja professor(a), não avaliarei os meus alunos da mesma forma com que sou avaliado(a).
1.12	A avaliação deve resultar de um acompanhamento diário, negociado, transparente entre os professores e os alunos.
1.13	Sou capaz de me auto-avaliar.
1.14	Minha auto-avaliação deve fazer parte do sistema de avaliação da escola.
1.15	O meu resultado em uma avaliação reflete o trabalho do professor.

Como pode ser observado na Tabela 2, tanto os discentes oriundos da instituição de ensino particular, quanto os da instituição de ensino federal mostraram acreditar que as avaliações escolares possuem caráter classificatório (assertiva 1.1) (média geral: 3,75), apesar de não terem demonstrado

acreditar que o termo avaliar está estritamente relacionado ao ato de realizar provas ou testes, atribuir notas, repetir ou passar de ano (assertiva 1.2) (média geral: 2,66), bem como que avaliar é verificar se o aluno é capaz de memorizar informações prontas (assertiva 1.3) (média geral: 2,13).

Destaque para os graduandos, os quais turmas sobre a assertiva 1.3 (média 1,43) apresentaram uma discordância ($P < 0,05$). estatisticamente maior em relação às outras

Tabela 2. Opinião dos discentes investigados sobre as assertivas estabelecidas na categoria A1¹.

Assertivas ²	Instituição particular (turmas)			Instituição federal (turmas)			Teste de variância (valores de P)	
	1º ano	2º ano	3º ano	CTMA (N)	CTMA (D)	GGQ (N)		
	EM	EM	EM	Me □ DP	Me □ DP	Me □ DP	a	b
1.1	3,72 □ 1,19	4,77 □ 1,16	3,81 □ 1,04	3,72 □ 1,20	3,23 □ 1,22	3,25 □ 1,43	0,78	0,34
1.2	2,94 □ 1,32	2,43 □ 1,35	2,91 □ 1,28	2,86 □ 1,64	2,66 □ 1,52	2,18 □ 1,27	0,70	0,43
1.3	2,05 □ 1,15	2,26 □ 1,44	2,17 □ 1,23	2,68 □ 1,42	2,23 □ 1,44	1,43 □ 1,03 [#]	0,21	0,12
1.4	4,44 □ 0,94	4,50 □ 0,72	4,20 □ 1,04	4,31 □ 1,04	4,80 □ 0,60	4,12 □ 1,02	0,01	0,01
1.5	4,34 □ 0,76	3,79 □ 1,16 [*]	4,10 □ 1,06	4,27 □ 0,93	4,23 □ 1,13	4,12 □ 1,50	0,04	0,81
1.6	3,13 □ 1,52	3,60 □ 1,30	4,01 □ 1,24	3,40 □ 1,53	3,95 □ 1,43	3,25 □ 1,48	0,92	0,78
1.7	2,94 □ 1,08	3,00 □ 1,27	2,84 □ 1,33	2,77 □ 1,23	3,28 □ 1,64	2,56 □ 1,50	0,13	0,003
1.8	3,56 □ 1,16	4,11 □ 1,09	3,59 □ 1,08	3,59 □ 1,33	4,00 □ 1,14	3,06 □ 1,18 [*]	0,93	0,98
1.9	2,31 □ 1,19	2,01 □ 1,28	2,10 □ 1,24	2,95 □ 1,21	3,14 □ 1,55	3,62 □ 1,14 [#]	0,51	0,30
1.10	3,31 □ 1,67	2,81 □ 1,76	2,89 □ 1,55	3,04 □ 1,46	3,85 □ 1,45 [♦]	2,75 □ 1,34	0,23	0,01
1.11	2,37 □ 1,23	2,22 □ 1,46	2,56 □ 1,17	3,72 □ 1,23	3,42 □ 1,39	3,81 □ 1,37 [□]	0,87	0,85
1.12	3,96 □ 1,01	4,13 □ 1,01	3,96 □ 1,23	4,50 □ 0,85	4,38 □ 1,07	4,62 □ 0,71 [□]	0,36	0,06
1.13	3,77 □ 1,16	3,29 □ 1,24	3,48 □ 1,16	3,45 □ 1,26	3,90 □ 1,54	3,75 □ 1,34	0,78	0,95
1.14	2,79 □ 1,37	2,70 □ 1,50	2,48 □ 1,32	3,27 □ 1,16	3,66 □ 1,39 [□]	2,93 □ 1,38	0,86	0,48
1.15	2,70 □ 0,99	2,87 □ 1,09	2,91 □ 1,28	3,04 □ 1,37	3,38 □ 1,53	3,37 □ 1,25	0,14	0,03

¹Legenda: **EM**: Ensino Médio; **CTMA**: Curso Técnico em Meio Ambiente; **GGQ**: Graduação em Gestão da Qualidade; **N**: Turno noturno; **D**: Turno diurno; **Me**: Média; **DP**: Desvio padrão; **a**: Valores de *P* relativos ao teste de *Bartlett's*; **b**: Valores de *P* relativos ao teste de *Levene's*.

²Ver Quadro 1 para identificar as afirmativas de acordo com as suas respectivas designações.

[#]Difere estatisticamente das demais médias ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

^{*}Difere estatisticamente da média dos alunos do 1º ano ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

^{*}Difere estatisticamente da média dos alunos do 2º ano e do CTMA (N) ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

[♦]Difere estatisticamente da média dos alunos do 1º ano, do CTMA (N) e da GGQ ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

[□]Difere estatisticamente da média dos alunos do 1º, 2º e 3º anos ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

[□]Difere estatisticamente da média dos alunos do 1º e 2º anos ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

Especificamente sobre a concordância dos alunos investigados e, sobretudo, os do 2º ano (Tabela 2), de que a avaliações escolares referem-se à possibilidade de classificar o desempenho do aluno (assertiva 1.1), esta conforme ressaltado por Chueiri (2008), trata-se de uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação na escola. Nessa perspectiva, a avaliação, conforme declara Perrenoud (1999, p. 11), está

(...) associada, na escola, à criação de **hierarquias de excelência** [destaque dos autores]. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Para Portásio e Godoy (2007), uma avaliação da aprendizagem realizada visando a classificação e a seleção, acaba por provocar um distanciamento entre alunos e

professores além de impedir o desenvolvimento de um relacionamento que favoreça o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. Para Vasconcellos (1998, p. 35), a avaliação deve

auxilia[r] no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais na medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada, sendo também um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar a cada passo do processo de ensino-aprendizagem, se este está ou não sendo eficaz, indicando mudanças a serem feitas para assegurar sua eficácia.

No que se refere às assertivas 1.4 e 1.5, as quais avaliam a concordância ou não dos alunos com o fato que o professor deve orientar e discutir com o aluno sobre o seu desempenho escolar, as turmas demonstraram um alto grau de concordância (média geral: 4,40 e 4,14, respectivamente), apesar da análise de variância ter apontado uma heterogeneidade estatisticamente significativa entre as respostas dos discentes para tais assertivas (Tabela 2). Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Brito e Lordelo (2009), quando os autores analisaram e compararam as percepções sobre a avaliação da aprendizagem reveladas por alunos de três cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia. Na ocasião, os autores verificaram que os universitários investigados apresentaram alto grau de concordância (4,63) para a afirmativa “o professor deve dar um *feedback* ao aluno sobre o seu desempenho”.

Em ambos os estudos foi possível perceber que os estudantes apresentaram uma consciência de que os professores precisam comunicar os resultados avaliativos, assim como abrir espaços para a discussão em torno dos dados obtidos da avaliação do rendimento escolar realizada, a qual, visa desta forma, assumir uma postura mediadora, ou seja, portadora de uma perspectiva construtivista. Segundo os pressupostos teóricos discutidos por Hoffmann (1999) e, mais recentemente, por Christofari (2008), a avaliação mediadora é aquela construída na

interação e no diálogo entre professores e alunos, transformando-os em participantes dos processos avaliativos e, portanto, em parceiros da construção do conhecimento. Quando o professor interage, orienta e discute com os alunos sobre o seu rendimento escolar, acreditamos que tais ações facilitem a compreensão, por parte do professor, de como seus alunos estão construindo suas lógicas de pensamento. Além disso, a avaliação mediadora permite ao professor interrogar a relação ensino-aprendizagem e identificar as dificuldades dos alunos de uma forma dialética. Barbosa (2008) destaca que na avaliação interativa, os educadores e os discentes aprendem sobre si mesmos, bem como sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Sobre a assertiva 1.6, os alunos também demonstraram concordar com o fato de que nas vésperas de uma avaliação existe um clima de pressão sobre os alunos (média geral: 3,55). Destaque para os alunos do 3º ano do ensino médio oriundos da instituição de ensino particular e para os alunos do curso técnico em Meio Ambiente (turno diurno), os quais apresentaram um grau de concordância maior (4,01 e 3,95, respectivamente) (Tabela 2). Estes resultados podem ser explicados, pelo menos em parte, pela constatação de que muitos alunos têm em mente o compromisso de ser aprovado e/ou de tirar a nota mais alta, sendo que o processo de avaliação tradicional e ainda muito utilizado, entendido por provas e exames, muitas vezes, é motivo de desespero, desmotivação, preocupação para os alunos e, conseqüentemente, visto como responsável pelo clima de pressão sobre os alunos. Nestes casos, os objetivos dos alunos ficam voltados para a obtenção de boas notas e não importam os meios para chegar a esse fim, sendo que esses meios podem ser até mesmo a “cola” e a memorização dos conteúdos.

Por outro lado, os dados relativos à assertiva 1.7 revelam que os alunos, em geral, mostraram não concordar com o fato de que a avaliação exerce função de controle do professor sobre a turma (média geral: 2,89), embora os alunos da turma do curso técnico

em Meio Ambiente (turno diurno) tenham concordado com tal assertiva (3,28) (Tabela 2). A análise de variância realizada revelou uma heterogeneidade estatisticamente significativa entre as respostas dos alunos (Tabela 2).

Esses dados nos mostram, exceto para a turma do curso técnico em Meio Ambiente (turno diurno), que a avaliação da aprendizagem não é vista pelos alunos como instrumento de ameaça e poder, fato este que poderia inviabilizar significativamente a possibilidade de participação dos estudantes no processo avaliativo (BRITO & LORDELA, 2009). Conforme destacado por Luckesi (1998, p. 32),

a prática das pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos.

De acordo com Libâneo (1990), muitos professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação para atender à sua função educativa, haja vista que, muitos reduzem a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou, usando a nota como instrumento de controle. Além disso, alguns professores utilizam a avaliação como recompensa dos bons alunos e punição dos desinteressados ou indisciplinados e confiam demais em seu “olho clínico”, dispensando verificações parciais no decorrer da aula, traçando o destino dos alunos nos primeiros meses do ano letivo. Além disso, muitos educadores rejeitam as medidas qualitativas de aprendizagem em favor de dados quantitativos, favorecendo, conforme discutido por Martins (2001), um sistema tirânico de atribuição de notas e médias finais concentrado no poder autocrático do professor, o qual não tem estimulado os desvios éticos na formação escolar.

No que diz respeito à assertiva 1.8, a qual buscou avaliar a concordância dos alunos sobre o fato de que a avaliação do rendimento escolar do aluno o ajuda a enfrentar uma sociedade competitiva, os alunos investigados mostraram concordar

com tal assertiva, sendo observada uma média de concordância de 3,56 e 3,59 nas turmas do 1º e 3º anos, respectivamente, 3,59 no curso técnico em Meio Ambiente (turno noturno) e 3,06 no curso de graduação. As maiores médias foram observadas nas turmas do 2º ano (4,11) e do curso técnico em Meio Ambiente (turno diurno) (4,00) (Tabela 2).

Com relação à assertiva 1.9 “*não concordo com a forma com que sou avaliado(a)*”, os alunos do 1º, 2º e 3º ano, assim como os alunos do curso técnico em Meio Ambiente (turno noturno) mostraram não concordar com tal afirmativa (média das referidas turmas: 2,34). Já os alunos do curso técnico em Meio Ambiente (turno diurno), bem como os graduandos concordaram com tal assertiva, sendo observado uma média de 3,14 e 3,62, respectivamente (Tabela 2).

Um dado interessante observado diz respeito à análise das médias de concordância obtidas frente à assertiva 1.10 “*já parei para pensar porque sou avaliado(a)*”. Metade das turmas investigadas concordou com a referida assertiva (1º ano e as turmas dos cursos técnicos em Meio Ambiente (turnos noturno e diurno) – 3,31, 3,04 e 3,85, respectivamente). Já os alunos das turmas do 2º e 3º ano e da turma de graduação demonstraram não concordar com a referida assertiva (média de 2,81, 2,89 e 2,75, respectivamente). A análise de variância realizada revelou uma heterogeneidade estatisticamente significativa entre as respostas dos discentes investigados (Tabela 2). Estes dados diferem do nível de concordância observado no estudo de Brito e Lordela (2009), que na ocasião, ao avaliarem a opinião de universitários de diferentes cursos sobre a mesma assertiva (1.10), os autores observaram uma média geral de 3,72. De qualquer modo, é importante ressaltar que a avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliativa, conforme destaca Hoffmann (2001), sendo, portanto, essencial para a criação de novas possibilidades de práticas e novos conhecimentos, visando a abolição de uma avaliação inadequada e sem objetivos definidos (DALBEN, 2005).

Outro dado interessante diz respeito à análise das respostas à assertiva 1.11 “*caso eu seja professor(a), não avaliarei os meus alunos da mesma forma com que sou avaliado(a)*”. Os alunos do 1º, 2º e 3º anos demonstraram concordar com os procedimentos avaliativos, aos quais são submetidos, discordando da referida assertiva (média das referidas turmas: 2,38). Entretanto, as turmas da instituição federal (cursos técnicos em Meio Ambiente e graduação) demonstraram maior nível de concordância (média das turmas: 3,65) (Tabela 2), o que indica insatisfação com a maneira com que são avaliados, não demonstrando a intenção de realizar a mesma prática avaliativa, caso venham a se tornar professores.

Sobre à assertiva 1.12, a qual buscou avaliar o grau de concordância dos alunos sobre o fato de que avaliação deve resultar de um acompanhamento diário, negociado e transparente entre os professores e os alunos, em geral, os alunos investigados apresentaram alto grau de concordância (média geral: 4,28) (Tabela 2). Estes resultados demonstram que os alunos apoiam a ideia de uma avaliação interativa, na qual o professor ao ser um negociador, ao realizar um acompanhamento contínuo ou ao adotar métodos transparentes de avaliação, contribui com a melhoria da qualidade de ensino. Conforme discutido por Kraemer (2007), o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. A avaliação, portanto, encontra seu sentido no processo de interação constituindo-se processo de conquista do conhecimento de forma dialética. Hargreaves (2002, p. 59-60) destaca que:

nesse tipo de abordagem, é importante que os critérios de avaliação sejam transparentes, igualmente disponíveis para todos e publicamente contestáveis em sua aplicação; que os critérios de avaliação sejam conhecidos pelos estudantes e, em geral, desenvolvidos com eles de maneira colaborativa, para que um melhor entendimento possa ser desenvolvido e o poder na sala de aula

possa ser redistribuído; que os julgamentos de avaliação sejam atos de negociação explícita entre todos os envolvidos; que os processos de avaliação movam-se em muitas direções, de estudante para estudante e de estudante para professor, e entre pais e professores, por exemplo, assim como de professor para o aluno.

Ao serem investigados sobre suas opiniões relativas aos aspectos da auto-avaliação, os alunos investigados (tanto da instituição de ensino particular, quanto federal) demonstraram concordar com a assertiva 1.13 “*sou capaz de me auto-avaliar*” (média geral: 3,60) (Tabela 2). Entretanto, os mesmos alunos (exceto os matriculados nos cursos técnicos – turnos noturno e diurno –, os quais apresentaram uma média de 3,27 e 3,66, respectivamente) discordaram da assertiva 1.14, demonstrando que apesar de concordarem com o fato de que são capazes de se auto-avaliarem, não demonstraram concordar com o fato de que esta auto-avaliação deva fazer parte do sistema avaliativo da escola (1º ano (2,79); 2º ano (2,70), 3º ano (2,48) e graduação (2,93) (Tabela 2).

Independentemente dos resultados obtidos é importante salientar que a auto-avaliação é considerada um aspecto importante dentro do sistema avaliativo. Para Santos (2002), a auto-avaliação refere-se a um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva. É um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz. De acordo com Haydt (1997), é a atividade de autocontrole refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende. Para Castro (2009), a prática auto-avaliativa permite o desenvolvimento no aluno da noção de responsabilidade e de uma atitude crítica, onde o discente realiza uma apreciação de si mesmo, de seus erros e de seus acertos. Além disso, Raphael (1997) destaca que este tipo de avaliação presta-se a avaliar os aspectos afetivos do processo ensino-aprendizagem, manifestos pelas atitudes. Mas pode servir também a aspectos

cognitivos, revelando a passagem de um estágio desorganizado para um estágio crítico.

Com relação à assertiva 1.15, na qual se buscou investigar a concordância dos alunos sobre a existência de uma relação direta entre os resultados das avaliações dos discentes e o trabalho do professor, foi observada uma heterogeneidade significativa entre as opiniões dos alunos investigados (Tabela 2). Enquanto os alunos oriundos da instituição de ensino particular apresentaram uma média geral de 2,82, demonstrando não concordar com a referida assertiva, os da instituição de ensino federal apresentaram uma média geral de concordância de 3,26 (Tabela 2). Para Franco (1998), qualquer que seja o processo de avaliação a ser adotado, ele concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor quando avalia seus alunos. Conforme muito bem discutido por Castro (2009), quando o docente analisa os resultados do rendimento escolar de seus alunos, ele obtém informações não apenas dos seus educandos, mas também sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho, sendo a avaliação escolar, portanto, um processo que deve ocorrer nos diferentes momentos do trabalho, visando sempre diagnosticar e superar dificuldades,

corrigir falhas e estimular os alunos a continuarem os estudos.

Quando perguntados sobre como consideram o sistema de avaliação ao qual são submetidos, os alunos apresentaram diferentes respostas. Na turma do 1º ano a maioria dos alunos (41,3%) considerou o sistema avaliativo da escola como um sistema que classifica os alunos de acordo com as suas notas ou conceitos (alternativa IV). No 2º ano, 37,5% dos alunos consideraram a avaliação como um sistema necessário e importante (alternativa III) e 37,5% algo que identifica as suas dificuldades e que os ajudam a superá-las (alternativa V). Já no 3º ano, a maioria dos alunos considerou a avaliação necessária e importante (56,1%) (alternativa III) (Figura 1A). No que se refere aos alunos do curso técnico em Meio Ambiente (turno noturno), estes apresentaram um padrão de resposta similar ao observado na turma do 2º ano, no qual as alternativas III e IV foram as mais escolhidas – 40,9% e 31,8%, respectivamente. Já nas turmas do curso técnico em Meio Ambiente (turno diurno) e da graduação, a maioria dos alunos considerou o sistema avaliativo, ao qual são submetidos, necessário e importante (55,5% e 56,3%, respectivamente) (Figura 1B).

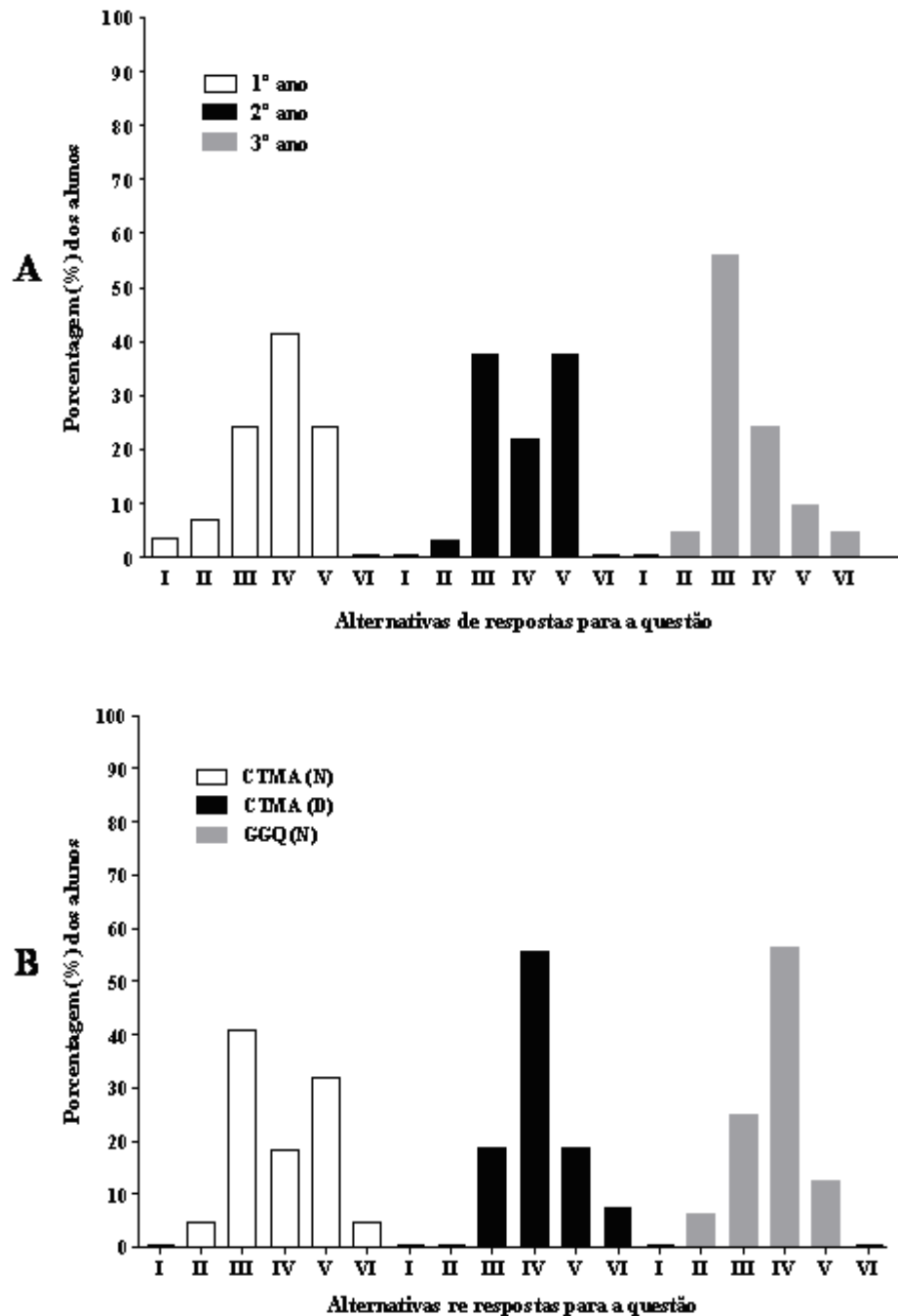


Figura 1. Respostas dos alunos oriundos da instituição particular (A) e da instituição federal (B) quando perguntados sobre como eles consideram o sistema de avaliação ao qual são submetidos .

*As alternativas dadas foram: **I**: um sistema ideal, sem defeitos; **II**: um sistema ultrapassado e conservador; **III**: um sistema necessário e importante; **IV**: um sistema que classifica os alunos de acordo com a suas notas ou conceitos; **V**: algo que identifica as minhas dificuldades e me ajuda a superá-las; **VI**: um sistema que me desestimula e contribui com o meu fracasso escolar. Legenda: **CTMA**: Curso Técnico em Meio Ambiente; **GGQ**: Graduação em Gestão da Qualidade; **N**: Turno noturno; **D**: Turno diurno.

Sobre este quesito, há de se destacar investigados) optaram pela alternativa I, a que apenas 3,4% dos alunos da turma do 1º ano (0,59% do total de discentes submetidos é considerado ideal e sem

defeitos, optando por escolherem alternativas que não a I. A grande maioria dos alunos mostrou reconhecer que o sistema de avaliação atual apresenta falhas e defeitos. Conforme analisado na Indicação n°. 04/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007), muitas escolas brasileiras ainda apresentam características punitivas ou meramente classificatórias no que tange à avaliação da aprendizagem. A indicação aponta várias falhas no processo de avaliação dos alunos, dentre os quais os mais comuns são:

- avaliação incoerente com o processo ensino-aprendizagem desenvolvido;
- uso da avaliação para controlar o comportamento dos alunos, ou para punir;
- auto-avaliação do aluno e do professor ignoradas;
- falta de prática da avaliação continuada;
- critérios e padrões de avaliação não esclarecidos previamente.

- avaliação dos conteúdos e dos resultados, desconhecendo o processo de aprendizagem;
- destaque dos aspectos negativos, sem dar relevo aos aspectos positivos;
- avaliação apenas quantitativa, ou apenas qualitativa;
- uso repetitivo de instrumentos de avaliação inadequados;
- desconsideração pelo contexto que envolve o processo ensino-aprendizagem (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 10).

Categoria A2: Informações sobre a percepção dos discentes acerca da forma com que os professores avaliam seus alunos

Na Categoria A2, conforme pode ser observado no Quadro 2, buscamos investigar, através da utilização de cinco assertivas (designadas pelos números 2.1 a 2.5), quais opiniões são relevadas pelos discentes sobre a forma com que os professores avaliam seus alunos.

Quadro 2. Assertivas/afirmativas utilizadas na investigação da categoria A2: informações sobre a forma com que os professores avaliam seus alunos.

Designações	Assertivas/afirmativas
2.1	Os professores avaliam ou corrigem as provas dos alunos pela “cara” dos mesmos.
2.2	Os alunos que tiram notas maiores são privilegiados pelos professores.
2.3	Os professores avaliam os alunos de forma democrática e justa.
2.4	Os professores conversam com os alunos após uma avaliação, apontando os pontos fortes e fracos do rendimento dos alunos.
2.5	Os professores não são capazes de avaliarem os alunos.

Conforme pode ser observado na Tabela 3, todas as turmas investigadas mostraram discordar da assertiva 2.1 “*os professores avaliam ou corrigem as provas dos alunos pela “cara” dos mesmos*” (média geral: 1,98), apesar de ter sido verificada uma heterogeneidade estatisticamente significativa entre o padrão de respostas dos alunos investigados. Os graduandos foram os

discentes que relevaram o maior grau de discordância (média de 1,50) (Tabela 3). Estes resultados são corroborados pelos dados referentes às respostas das assertivas 2.2 e 2.3. Na assertiva 2.2, todas as turmas investigadas revelaram uma média menor que 3,0, quando indagados se os alunos que tiram notas maiores são privilegiados pelos professores (sendo os graduandos os que

apresentaram maior discordância em relação a esta assertiva, média de 1,87). Quando indagados se os professores avaliam os alunos de forma democrática e justa (assertiva 2.3), todas as turmas investigadas

apresentaram uma média de concordância superior a 3,0, sendo que os graduandos foram os que mais concordaram com a referida assertiva (média de 3,81) (Tabela 3).

Tabela 3. Opinião dos discentes investigados sobre as assertivas estabelecidas na categoria A2¹.

Assertivas ²	Instituição particular (turmas)			Instituição federal (turmas)			Teste de variância	
	1º ano	2º ano	3º ano	CTMA (N)	CTMA (D)	GGQ (N)	(valores de P)	
	EM	EM	EM	Me □ DP	Me □ DP	Me □ DP	a	b
2.1	1,70 □ 0,90	2,07 □ 1,28	2,12 □ 1,23	2,13 □ 1,48	2,40 □ 1,44	1,50 □ 0,63 [#]	0,006	0,13
2.2	2,75 □ 1,57	2,91 □ 1,33	2,54 □ 1,29	2,86 □ 1,24	2,70 □ 1,43	1,87 □ 1,14 [♦]	0,74	0,33
2.3	3,55 □ 1,08	3,32 □ 0,98	3,13 □ 1,12	3,18 □ 1,25	3,37 □ 1,18	3,81 □ 1,10 [♦]	0,88	0,77
2.4	3,31 □ 1,41	2,62 □ 1,17	2,82 □ 1,25	2,40 □ 1,18	2,70 □ 1,68	1,62 □ 1,08 [#]	0,28	0,05
2.5	1,43 □ 0,84 [♦]	1,51 □ 0,78	1,83 □ 0,90	2,22 □ 1,37	2,25 □ 1,40	1,87 □ 1,08	0,004	0,002

¹Legenda: **EM**: Ensino Médio; **CTMA**: Curso Técnico em Meio Ambiente; **GGQ**: Graduação em Gestão da Qualidade; **N**: Turno noturno; **D**: Turno diurno; **Me**: Média; **DP**: Desvio padrão; **a**: Valores de *P* relativos ao teste de *Bartlett's*; **b**: Valores de *P* relativos ao teste de *Levene's*.

²Ver Quadro 2 para identificar as afirmativas de acordo com as suas respectivas designações.

[#]Difere estatisticamente da média dos alunos do 2º e 3º anos e dos CTMA (N e D) ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

[♦]Difere estatisticamente das demais médias ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

^{*}Difere estatisticamente da média dos alunos do 3º ano ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

[♦]Difere estatisticamente da média dos alunos dos CTMA (N e D) ($P < 0,05$) (Análise estatística realizada pelo teste *t* de Student).

Sobre este aspecto, autores como Hoffmann (1994) e Luckesi (2000, 2001) deixam claro em seus estudos, a importância de uma visão democrática e justa durante a avaliação escolar, sendo tal visão necessária à construção do conhecimento e à concretização da cidadania dos alunos. Por outro lado, devemos considerar que a avaliação da aprendizagem para ser considerada justa e democrática deve se basear em instrumentos adequados para coleta dos dados necessários para configuração do estado de aprendizagem dos discentes. Isso implica, conforme exposto por Luckesi (2000), que os instrumentos i) sejam

adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); ii) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados; iii) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele) e iv) adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Luckesi (2000, p. 5) ressalta que

quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos, qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola.

Ainda segundo Luckesi (2000), um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso. Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão injusta, não democrática e distorcida.

Com relação à assertiva 2.4 “*os professores conversam com os alunos após uma avaliação, apontando os pontos fortes e fracos do rendimento dos alunos*”, todas as turmas, exceto à do 1º ano, mostraram não concordar com a referida assertiva, destacando os graduandos como os alunos que apresentaram menor média (1,62) (Tabela 3). Estes dados revelam a não adoção de uma prática dialética balizada na troca de ideias e opiniões, de uma conversa colaborativa em que não se valorize o insucesso do aluno. Entretanto, ao serem colocados diante da assertiva 2.5, os alunos demonstraram não concordar com a afirmativa de que os professores não são capazes de avaliarem os alunos (média geral: 1,85), apesar de ter sido observado uma heterogeneidade estatisticamente significativa entre as respostas dos discentes (Tabela 3).

Sobre este aspecto, devemos ressaltar que a capacidade dos professores de avaliarem seus alunos está diretamente relacionada com a maneira com que os mesmos avaliam a aprendizagem dos seus educandos. Dessa forma, conforme discutido por Onrubia Goñi (2000), certas maneiras de avaliar e certos usos da avaliação (como por exemplo, privilegiar objetivos, conteúdos e formas de ensino mais adequados para alguns alunos que para outros) podem ser potenciais mecanismos de exclusão de determinados alunos ou grupos de alunos. Por outro lado, conforme destaca o referido autor, outras formas de avaliação, como por exemplo, a criação de situações de avaliação inicial que permitam o ajuste dos conteúdos a serem ensinados aos conhecimentos prévios, e outros usos dela podem favorecer um ensino que atenda melhor à diversidade dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado no que foi exposto, nota-se que os resultados da presente pesquisa apontam para uma variedade de opiniões entre os estudantes investigados em relação às assertivas estabelecidas nas categorias A1 e A2. Percebemos que muitos dos discentes revelam uma concepção de avaliação somativa, a qual, de acordo com Miras e Solé (1996), têm o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

Foi possível observar que os alunos demonstraram concordância com o fato de que a avaliação deve assumir uma dimensão orientadora, cooperativa e interativa, onde os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e, também reorientar trabalho docente e a construção dos projetos pedagógicos. Além disso, os alunos demonstraram insatisfação com o atual sistema de avaliação, ao qual são submetidos; apresentaram críticas à forma com que os professores avaliam seus alunos, principalmente, em relação à ausência de uma

discussão sobre os pontos fortes e fracos do rendimento de cada aluno. Em algumas assertivas foi possível perceber que alguns discentes ainda apresentam visões de uma avaliação utilizada como ameaça e como instrumento de poder. Por outro lado, a pesquisa também revelou que os discentes, ainda que timidamente, veem a avaliação como um recurso a ser utilizado a favor da educação e apresenta oportunidade do professor refletir sobre sua prática de ensino.

Considerando que o processo de avaliação da aprendizagem tem uma grande complexidade, visto que este está permeado de subjetividade do ser humano, a qual acaba por interferir no processo avaliativo e, conseqüentemente, nos resultados obtidos, os resultados apresentados neste trabalho contribuem para uma reflexão da avaliação sob a ótica dos discentes. As percepções dos alunos sobre o processo avaliativo em suas diversas formas, etapas, modalidades, etc. é pertinente e pode proporcionar mudanças nas práticas escolares, maior envolvimento dos estudantes nas decisões do processo avaliativo e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AVANCI, E.O. Avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Médio. In: LARUCCIA, M.M. (Org.) **1º Caderno de Projetos de Pesquisa em Psicopedagogia**. São Paulo: FICS, 2003. p. 47-54.
- BARBOSA, J.R.A. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. II. N. 1, p. 1 -9, 2008.
- BRITO, C.S.; LORDELO, J.A.C. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno. In: TENÓRIO, R.M (Org.). **Avaliação e sociedade: a negociação como um caminho**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 253-272.
- CASTRO, A.H. **Avaliação escolar**. Disponível em: <<http://www.educador.br/brasil escola.com/trabalho-docente/avaliacao-escolar.htm>>. Acesso em: 31 de junho de 2009.
- CHRISTOFARI, A.C. **A avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação**. 2008. 115 f. (dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.
- CHUEIRI, M.S.F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.
- DALBEN, A.I.L.F. **Conselhos de classe e avaliação. Respectivos na gestão pedagógica da escola**. São Paulo: Papyrus, 2005.
- DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FONSECA, J.L.S.; TALIM, S.L. A avaliação da aprendizagem na escola plural: o que ocorre na prática? **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Espanha, v. 5, n. 2, p. 84-98, 2007.
- FRANCO, M.L.P.B. Subsídios para uma reflexão teórica acerca da prática avaliativa. **Série Ideias**, São Paulo, n.8, p. 119-127, 1998.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HAYDT, R.C.C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997
- HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à**

- universidade. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Educação & Realidade, 1994.
- _____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 15ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KRAEMER, M.E.P. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. Joinville: Secretaria da Educação e Cultura de Joinville, SC, 2007.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, Washington, v. 140, p. 1-55, 1932.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio Revista Pedagógica**, São Paulo, v. 4, n. 12, p. 6-11, 2000.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS, V. **A avaliação escolar à luz da Lei 9.394/96 (2001)**. Disponível em <<http://www.diretonet.com.br/artigos/exibir/396/A-Avaliacao-Escolar-a-Luz-da-Lei-9394-96>>. Acesso em: 7 de junho de 2009.
- MÉNDEZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MINITAB INC. **Minitab Statistical Software, Release 14 for Windows [computer program]**. Minitab® is a registered trademark of Minitab Inc. Pennsylvania: State College, 2003.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I.A. Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ONRUBIA GOÑI, J. Rumo a uma avaliação inclusiva. **Pátio Revista Pedagógica**, São Paulo, v. 3, n. 12, p. 17-21, 2000.
- PORTASIO, R. M.; GODOY, A.C.S. A importância do processo de avaliação na prática pedagógica. **Revista de Educação**, Itatiba, v. X, p. 29-38, 2007.
- RAPHAEL, H.S. Avaliação: questão técnica ou política? **Cátedra Unesco de Educação à Distância**, Brasília, v. 3, p. 117-129, 1997.
- RIO DE JANEIRO. **Indicação n.º 04/2007 - Analisa aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratifica as orientações emanadas pela Resolução SME n.º 959 de 18/09/2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- SANT'ANNA, I.M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANCHES, P.; ARAÚJO, F. (Orgs.) **Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico, 2002. p. 75-84.
- SOUZA, F.S.M.; FIDELIS, G.S.F.; FURTADO, R.M.S. A avaliação da aprendizagem e suas implicações no fracasso escolar: evasão e repetência. **Revista Digital de Pesquisa CONQUER da Faculdade de São Francisco de Barreiras**, Barreiras, vol. 2, p. 1-5, 2007.

VASCONCELLOS, C.S. **Superação da lógica Classificatória e excludente da avaliação. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem.** São Paulo. Libertad: 1998

_____. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.