

Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores

Souza, Nadia Aparecida de; Boruchovitch, Evely

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Souza, N. A. d., & Boruchovitch, E. (2009). Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. *ETD - Educação Temática Digital*, 10(esp.), 204-227. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71286>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: TRAMAS E ENTRELAÇOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

CDD: 370.156

Nadia Aparecida de Souza
Evely Boruchovitch**RESUMO**

A avaliação pode processar-se sob a égide de duas distintas lógicas: a da classificação ou a da formação. A prevalência da primeira parece condenar os estudantes a desempenhos sofridos e sofríveis, conforme se constata nos resultados revelados por provas nacionais e internacionais. Afinal, apesar do discurso a propalar um exercício formativo, o que se nota, ainda, em termos de avaliação é a preocupação em separar o joio do trigo. A inquietação quanto às decorrências da avaliação classificatória, principalmente no que tange á motivação para a aprendizagem, orientou a delimitação do objetivo do presente estudo: mapear e analisar as implicações das concepções de avaliação vivenciadas ao longo de um curso de Licenciatura em Pedagogia relativamente à motivação da aprendizagem. A pesquisa quanti-qualitativa valeu-se de metodologia também híbrida, o estudo de caso. Os procedimentos de coleta utilizados foram: questionário e entrevista. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo clássica. Os resultados parecem apontar relação entre avaliação classificatória, motivação extrínseca e abordagem superficial à aprendizagem, bem como entre avaliação formativa, motivação intrínseca e abordagem profunda à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação da aprendizagem; Motivação para a aprendizagem; Estratégias de aprendizagem; Formação de professores

THE EVALUATION OF LEARNING AND MOTIVATION TO LEARN: INTRIGUES AND INTERLACES IN PRE-SERVICE TEACHERS FORMATION**ABSTRACT**

The evaluation of learning can be either classificatory or formative. The prevalence of the first one over the second usually condemns students to poor achievement performance as it can be observed in national and international examinations. Though the educational discourse seems to acknowledge the important role of learning evaluation as a process, what indeed happens in practice is the classificatory approach targeted at identifying and separating those who had learned from those who had not. The concern with the consequences of the classificatory evaluation especially in regard to motivation to learn led to the construction of the objective of the present study: to map and to analyze the implications of pre-service teachers' conceptions of evaluation in relation to their motivation to learn. The quanti-quali research was based on a hybrid methodology, the case study. Data were collected through questionnaires and interviews and examined by the procedures of classical content analysis. Results seem to indicate relations between classificatory evaluation, extrinsic motivation and superficial approaches to learn, as well as between formative evaluation, intrinsic motivation and deep approaches to learn.

KEYWORDS

Learning evaluation; Motivation to learn; Learning strategies; Pre-service teachers formation

¹ As autoras agradecem o apoio financeiro do CNPq e da Capes.

DESCORTINANDO AS RAZÕES

Avaliar a aprendizagem tem-se constituído um dos “nós górdios” da atividade docente. Apesar das intensas discussões, dos numerosos estudos pretendendo a superação de um modelo classificatório e a assunção de outro mais formativo (HOFFMANN, 1993; LUCKESI, 1995; GRÉGOIRE et al., 2000; HADJI, 2001a; ÁLVAREZ, 2002; BALLESTER, 2003; BARLOW, 2006; FERNANDES, 2009), parece que muitos daqueles inseridos na sala de aula estão presos à lama, patinando e caindo sem alçar os avanços pretendidos. A afirmação é comprovada pelos índices de desempenho de nossos estudantes: sofríveis e sofridos. Conforme dados recentes do Ministério da Educação (INEP, 2003; 2007), a quase totalidade dos estudantes brasileiros encontra-se sub-qualificada em termos de aprendizagem: poucos sabem ler, número ainda menor consegue compreender o que leu, poucos resolvem algoritmos matemáticos e número ainda menor consegue aplicá-los na resolução de situações problema (VIEIRA, 2007; CASTRO, 2008; MARQUES; NASSER, 2008).

A preocupação com a qualidade da formação propiciada às nossas crianças, aos nossos jovens e adultos advém de outra: a qualidade de formação de nossos professores. Adentrar em uma sala de aula e assumir sua regência não é uma tarefa singela, quer pelos conhecimentos envolvidos, mas também pelas habilidades e atitudes requeridas para a consecução dos processos de ensino e avaliação, objetivando promover a aprendizagem. Ensinar e avaliar se constituem as faces de uma mesma moeda. Distintos e interdependentes, geralmente. Diversos e concomitantes, muitas vezes. Todavia, a aproximação de processos, antes tão afastados, significa romper com uma dicotomia enraizada profundamente em todos aqueles que têm no magistério sua profissão – ensinar e avaliar são “coisas” que acontecem em momentos separados, porque têm, também, finalidades não coincidentes.

Reduzir a lacuna existente entre os processos de ensino e avaliação é abandonar a postura classificatória – somente preocupada com a obtenção de escores a justificarem a separação do joio e do trigo – para, progressivamente, abraçar uma postura mais formativa, porque interessada na obtenção de informações relativas aos meandros por entre os quais o aluno caminha na estruturação do conhecimento e auxiliá-lo a seguir em frente. Mas, os cursos de formação de professores têm desenvolvido processo avaliativo que privilegia perspectiva classificatória ou formativa? Qual a tipologia de motivação para a aprendizagem

que os alunos revelam ter em consequência da concepção avaliativa predominante ao longo do curso? Como a concepção avaliativa vivenciada impacta na motivação? Na tentativa de responder as questões, o estudo estabeleceu por objetivo geral: mapear e analisar as implicações das concepções de avaliação vivenciadas ao longo de um curso de Licenciatura em Pedagogia relativamente à motivação para a aprendizagem.

REVELANDO O PERCURSO

A pesquisa encontrou terreno mais propício no amalgamar dos métodos qualitativo e quantitativo. Eles não se excluem, na verdade, favorecem a melhor apreciação da multiplicidade de aspectos presentes no objeto de estudo quando combinados, o que se constitui como uma das formas de triangulação (FLICK, 2004; GUNTHER, 2006), que se configura uma das alternativas para ampliar a probabilidade de produção de resultados mais confiáveis, evitando distorções na análise e categorização dos dados coletados, pois “[...] as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se no estudo do assunto, um processo que é entendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isoladamente” (FLICK, 2004, p.274).

Concretamente, a triangulação entre as abordagens efetivou-se pela combinação do instrumental utilizado para a coleta de informações: questionário e entrevista semiestruturada. Para a pesquisa, as decisões quanto à amostra ocorreram em duas etapas. Na primeira, os questionários foram aplicados para todos que aceitaram participar do estudo, enquanto na segunda foram definidos aqueles que concederiam entrevistas. Ainda, na primeira etapa, as respostas consignadas permitiram fixar a frequência com que determinados conceitos e fatos se apresentavam, enquanto com as entrevistas tornou-se possível aprofundar compreensões e apreender sentidos.

A forma particular eleita para efetivação da pesquisa foi o estudo de caso, pois, sob a égide quantitativa, envolve apenas a utilização de estatística primária, quase rudimentar; enquanto sob a égide qualitativa, abarca o desvelamento e a compreensão, em profundidade, de situação: concreta, real, específica, complexa e em efetivação (TRIVIÑOS, 1987). O estudo foi desenvolvido no primeiro semestre de 2009, com alunos concluintes de um curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado em instituição pública paranaense, nos turnos

matutino e noturno. A escolha dos alunos que estão findando o curso decorreu da possibilidade que eles têm de lançar um olhar longitudinal sobre suas vivências avaliativas, não para criticá-las, mas para revelar o valor que agregaram ao seu processo de formação docente e elucidar a qualidade motivacional que propiciaram. Inicialmente, a intenção era abarcar todos os terminantes, todavia nem todos consentiram participar do estudo, assinando termo livre e esclarecido. Dos aproximadamente 160 alunos regularmente matriculados, 78 (49%) responderam ao questionário proposto e, dentre estes, oito concederam entrevista.

A análise dos dados ocorreu, também, em consonância com as metodologias que determinaram o percurso da pesquisa. A escolha recaiu sobre uma abordagem híbrida para tratamento dos dados: a análise de conteúdo clássica, que é “[...] apenas um método de análise de texto [...] [que] culmina em descrições numérica de algumas características do *corpus* do texto, [enquanto] considerável atenção está sendo dada aos ‘tipos’, ‘qualidades e ‘distinções’ no texto”, de tal modo que “[...] a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais” (BAUER, 2002, p.190). Desse modo, quantidade e qualidade dos dados foram apreciadas, possibilitando a delimitação de unidades de significação: (a) avaliação classificatória e a motivação extrínseca; (b) avaliação formativa e a motivação intrínseca.

A apresentação dos achados evidencia a miscigenação das metodologias qualitativa e quantitativa. Desse modo, ela não se limitou a proposição daquilo que se mostrou mais frequente – documentando os dados – mas, também, voltou-se para a sua interpretação, tendo por base referencial teórico relativo às temáticas envolvidas, em um processo contínuo de idas e voltas para elucidação das tramas e entrecruzamentos conceituais, bem como, para a tecitura de reflexões contributivas para o delineamento de possibilidades comprometidas com o aperfeiçoamento da formação de professores.

AS TRAMAS DA AVALIAÇÃO NOS ENTRELAÇOS COM A MOTIVAÇÃO

No contexto educacional, a avaliação da aprendizagem “[...] pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (LUCKESI, 1995, p.33). Infelizmente, a realidade evidencia a permanência da avaliação como ação classificatória, visando à reprovação ou aprovação do aluno.

O exercício avaliativo predominantemente quantitativo dificulta, quando não impossibilita, toda e qualquer ação compromissada com a promoção da aprendizagem. Desse modo, apesar dos estudos levados a termo no decorrer das últimas décadas (HOFFMANN, 1991; 1993; 1998; 2008; LUCKESI, 1995; GRÉGOIRE et al., 2000; HADJI, 1994; 2001; ÁLVAREZ, 2002; ALVARENGA; SOUZA, 2003; BALLESTER, 2003; BARLOW, 2006; FERNANDES, 2009), a distância entre o agir e o pensar, entre a teoria e a prática pedagógica, continua imensa, um abismo ainda não dimensionado e por ser superado, principalmente porque a escola precisa deixar de “[...] ser um campo de batalha onde o que conta é a classificação, mais do que o saber” (PERRENOUD, 1999, p.120).

Por sua vez, avaliar formativamente é levantar informações, refletir acerca dos resultados, repensar percursos e implementar a jornada para chegar ao destino antevisto. Ela não pode limitar-se a um momento ou ser confundida com os instrumentos dos quais se vale para angariar dados referentes ao conteúdo e ao processo de aprendizagem. Também, ela não é um diagnóstico, apesar de abrangê-lo – porque levantar problemas e pensar sobre eles sem nada realizar em decorrência é exercitar uma avaliação com intenção formativa. Existe como possibilidade, mas não como realidade (FERNANDES, 2009). Conferir-lhe concretude demanda “arregaçar as mangas” e “fazer alguma coisa” para que o aluno aprenda e se desenvolva, reconhecendo-o e compreendendo-o como “realidade processual”, porque em permanente movimento de feitura, porque em permanente processo de construir-se aos poucos.

Situar a avaliação classificatória em extremo oposto à avaliação formativa é polarizar também as motivações extrínseca e intrínseca. Aquela, favorece a realização de uma ação ou tarefa prescrita, ou o esquivamento daquela proibida, em decorrência de uma

contingência externamente ofertada / aguardada. Notas, médias e aprovações são prêmios, se não condições *sine qua non*, que conferem ao aluno o direito de prosseguimento na vida escolar, para dela conseguir livrar-se. Aprender e se desenvolver não contam, configurando-se um fardo pesado a ser carregado com muito esforço e sofrimento. A motivação intrínseca – disposta no outro extremo de um *continuum* motivacional – revela o estilo e o grau de envolvimento / engajamento para a consecução de uma atividade. Ao ter uma tarefa como interessante e prazerosa, como desafiante e significativa, o aluno empenha-se por realizá-la. Aprender e se desenvolver, então, decorrem de um desejo, não de uma obrigação. Investindo na variabilidade didática, a avaliação formativa não discrimina ou pune em decorrência do erro, mas investe em sua superação pela promoção de intervenções pedagógicas diversificadas, sempre no intuito de promover ou contribuir na promoção do próximo passo.

Obrigação versus desejo, sentimentos sempre presentes no dia-a-dia da sala de aula. Escolher um não elimina o outro, apenas o atenua, deslocando-o para segundo plano. Aprender sempre terá um “que” de obrigação, mas isso não impede que também se constitua um desejo, quase equivalente àquele despertado por um quitute cobijado na vitrina de uma doceria.

Avaliação classificatória e motivação extrínseca

A avaliação classificatória agrega algumas ideias: julgamento de valor, veredito final, emissão de sentença derradeira – imprimindo marcas indelévels àqueles que a vivenciam. Na verdade, ela também revela um exercício pedagógico instrumental, porque direcionada pela racionalidade técnica a imputar ao docente o atributo de depositário e cobrador de informações pela implementação de práticas verificatórias pautadas na memorização (FREIRE, 1998).

As 78 alunas que responderam ao questionário explicitaram o sentido que conferem a avaliação da aprendizagem. Lamentavelmente, 56 delas (72%) manifestaram concepção classificatória, consoante a qual, o processo avaliativo “[...] não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (LUCKESI, 1995, p.34). Termos e expressões recorrentes, vinculadas à ideia de avaliação classificatória, estavam presentes nas respostas registradas pelas participantes (Tabela 1).

TABELA 1
 Subderivações da noção primária avaliação classificatória e indicadores quantitativos

Noção Primária	Subderivações	Número de indicações	Percentual de indicações
Avaliação Classificatória	Verificar aprendizagem	33	42%
	Medir aprendizagem	07	09%
	Comprovar aprendizagem	09	12%
	Atribuir nota	07	09%
	Total	56	72%

Nessa perspectiva, a avaliação está intrinsecamente atrelada à constatação do resultado, sem qualquer compromisso com a compreensão das razões que o geraram. Para 72% das alunas avaliar é

²[...] verificar os conhecimentos adquiridos pelo aluno e atribuir-lhe uma nota (Q09³); verificar se o conhecimento foi adquirido pelo aluno (Q32); verificar o que os alunos conseguiram aprender (Q52); verificar o que foi assimilado pelo aluno (Q62); verificar o que os alunos aprenderam do que foi passado (Q73); medir o grau de aprendizagem do aluno (Q39); medir o que foi assimilado pelo aluno (Q52); medir o quanto o aluno aprendeu daquilo que foi ensinado (Q70); comprovar o que ficou de aprendizagem do que foi ensinado (Q21); constatar o que o aluno reteve (Q25); saber quanto o aluno aprendeu para efeito de nota (Q78).

Conforme explicitaram, avalia-se para verificar a aprendizagem, para constatar o resultado, não parecendo haver qualquer preocupação em promover situações favoráveis à superação das dificuldades. Convergindo para as realizações e insuficiências do passado, a avaliação classificatória não assume qualquer compromisso com a compreensão do presente ou com a transformação do futuro. Ela constata e premia os acertos. Ela identifica e pune os erros. Ela produz hierarquias de excelência, cristalizando uma postura pedagógica de

² As manifestações das participantes serão grafadas em itálico para diferenciá-las das demais referências.

³ Quando as transcrições de manifestações das participantes advierem das respostas consignadas nos questionários, elas serão identificadas pela letra “Q”, seguida do número de atribuído ao instrumento.

indiferença às diferenças (PERRENOUD, 1999). Restringir a avaliação à verificação e à comprovação da aprendizagem significa assumir que sua função primeira não é identificar os conhecimentos apropriados e aqueles em construção, mas “[...] descobrir quem não aprendeu da forma como os professores esperavam” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p.67). Infelizmente, de um modo geral, as expectativas docentes se restringem à obtenção de respostas que reproduzam o que foi ensinado o mais aproximadamente possível da forma como foi ensinado, o que suscita no aluno o hábito de decorar aquelas informações que, provavelmente, serão “cobradas” nas atividades avaliativas, conforme afirmam algumas alunas.

⁴ [...] *é preciso decorar para conseguir ir bem nas provas. Muitos professores cobram apenas os conteúdos do jeitinho que foram ensinados. Um dos professores, inclusive, uma semana antes da prova, passa um questionário para respondermos e estudarmos. Na prova, ele pergunta as mesmas coisas e a gente tem que responder do mesmo jeito. Dá para acreditar que ainda tem gente que vai mal?* (E01).

Decorar é uma maneira pobre de aprender. Decorar é memorizar mecanicamente fatos, dados e conceitos, apenas para reproduzi-los quando e como solicitado. Decorar revela a adoção de uma abordagem superficial à aprendizagem. O construto abordagem à aprendizagem coloca em relevo a interdependência e reciprocidade do tipo de motivação dos estudantes e do tipo de estratégia praticada por eles na apropriação do conhecimento e/ou enfrentamento da tarefa. Desse modo, a abordagem à aprendizagem revela como os alunos encaram e resolvem uma atividade incitados por uma tipologia de motivação (BIGGS, 1993; LAURILLARD, 1993).

Estratégia é definida como um conjunto de procedimentos, atitudes e reações efetivados pelos educandos tentando solucionar uma situação e alcançar um resultado. Estas ações e reações são objeto de monitoramento pretendendo assegurar a promoção de ajustes que favoreçam seu desenvolvimento e consecução (DUARTE, 2004; PAIVA, 2007). Estratégia é a forma particular selecionada pelas alunas para abordarem sua tarefa de aprendizagem, em resposta, mesmo, às condições contextuais propiciadas pela ação docente. As estratégias podem ser superficiais ou profundas. Aquelas decorrem da limitação dos esforços no atendimento dos requisitos de uma tarefa, gerando, como consequência, a singela

⁴ Quando as transcrições de manifestações das participantes advierem das respostas concedidas nas entrevistas, elas serão identificadas pela letra “E”, seguida do número atribuído à aluna. Não há qualquer correspondência numérica entre Q e E, pois o sigilo foi preservado na coleta e no tratamento dos dados.

“[...] memorização de informações necessárias para testes e provas” (SANTOS, 200-, p.5), ou, o tratamento dos elementos constitutivos de uma tarefa como desconectados e apartados entre si e de outras tarefas, caracterizando-se por carecer de reflexão relativamente à experiência de aprendizagem pela perpetuação de rotinas. Por outro lado, a abordagem profunda particulariza-se pelo compromisso em compreender o material de aprendizagem, estabelecendo nexos com conhecimentos prévios e com fatos e situações do entorno (DUARTE, 2004; FREIRE, 2006).

A abordagem superficial caracteriza-se por uma aprendizagem descomprometida com perspectiva compreensiva e integradora do conteúdo informacional, pois o que mobiliza o aluno é o desejo de alcançar objetivos extrínsecos (BIGGS, 1993; ROSÁRIO; ALMEIDA, 1999). A maioria das alunas expressa valer-se de estratégia superficial para aprender. Elas não procuram erigir compreensões, corrigir equívocos, superar percalços, relacionar e correlacionar informações, mesmo porque, elas apenas aprendem a “[...] adivinhar o que o professor vai perguntar na prova” (Q03), ou a “[...] responder e estudar pelo questionário que o professor passa antes da prova” (Q65), porque “[...] o que importa é a nota que a gente consegue nas provas. São as notas que valem para passar” (Q27). Os esforços das alunas são direcionados à memorização de informações destituídas de sentido e significado, pois o desejo é obter score suficiente para aprovação. A preocupação em memorizar mecanicamente os conteúdos, dedicando atenção especial aos pormenores a serem posteriormente reproduzidos impossibilita, ou pelo menos dificulta, a compreensão do significado dos conteúdos na sua totalidade.

Infelizmente, dentre todas as alunas que participaram do estudo, apenas uma informou retomar os textos para superar as dificuldades evidenciadas pelos erros sinalizados nas atividades avaliativas; apenas duas afirmaram refazerem a tarefa quando são devolvidas pelos professores; e, somente 18 (23%) olham o resultado, localizam os erros e buscam ajuda para reestruturação do conhecimento. Todavia, 77% focam sua atenção na nota. Destas, surpreendentemente, apenas 20% olham o resultado e jogam fora o instrumento, enquanto 57% após olharem o resultado, checam a correção para recorrerem do resultado, se possível – para depois jogarem o instrumento no lixo. Recordando-se das experiências avaliativas vivenciadas ao longo do curso, E06 relatou: “A primeira coisa que eu olho quando recebo

uma prova é a nota. Depois, geralmente, eu comparo as minhas respostas com as de algumas colegas para verificar se é possível ‘recorrer do resultado’, porque se o professor corrigiu alguma coisa diferente, dá para questionar a nota”.

As alunas, pelo menos 77% delas, revelam serem movidas pela necessidade de obterem notas suficientes para assegurar a aprovação. Seu motivo para estudar, aquilo que as incita a uma escolha, a uma ação, ao desencadeamento de comportamentos direcionados a um fim (BZUNECK, 2001), sua motivação, é evitar o fracasso traduzido em reprovação ou, para expressar sob outro formato, alcançar o sucesso manifesto pelo consentimento de promoção para a etapa seguinte. Assim sendo, apresentam motivação extrínseca, definida como “[...] a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades” (GUIMARÃES, 2001, p.46). Nada a estranhar. Imersas em contexto no qual predomina a avaliação classificatória, as alunas aprenderam uma triste lição: o mais importante é o resultado, que produz hierarquias, que sanciona exclusões, porque faculta: condicionar, vigiar, hierarquizar, punir e recompensar, adestrando corpos e mentes (FOULCAULT, 1987).

A sobrevalorização da nota, principalmente por suas implicações na conquista do “direito de passagem” para a próxima etapa, retira do aluno a vontade de aprender, condicionando-o a buscar a nota e não a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Uma das alunas entrevistadas afirmou: *“Eu costumo ler os textos indicados pelos professores antes da prova. Assim, eu me preparo, pois consigo recordar um pouco das aulas. [...] Não sobra muito tempo para realizar as leituras, somente mesmo quando vai haver prova, afinal, sem nota eu não passo e não me formo, não é?!”* (E02). O comentário, seguido de um riso baixo, revela a necessidade de reconhecer que há média a ser respeitada e alcançada, bem como um padrão designado como ótimo a ser perseguido e copiado – é a coisificação do educando pela negação da individualidade do eu, pela adoção da pedagogia do medo, pela imposição de um fardo: a aprendizagem, que tristemente deixa de ser um desejo.

A avaliação, talvez por isso, quando empreendida para atribuição de notas, produção de médias e emissão de certificações, serve ao adestramento de multidões e a fabricação dos indivíduos, configurando-se, conforme esclarece Foucault (1987, p.45), como

“[...] técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício. É um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente”.

A avaliação precisa superar o compromisso quase exclusivo com a medição da quantidade de informações retidas. “*Passar de ano depende das notas. Não importa se houve ou não aprendizagem, não interessa o que falta aprender. É a nota que manda e nós dizemos amém*” (E01). Nota e verificação, exame e constatação andam de “mãos dadas” e, conseqüentemente, a avaliação, que deveria se constituir em mais um espaço para a promoção do ensino e edificação da aprendizagem, serve apenas como um “[...] sistema precário de estímulo à aprendizagem, muito mais próximo do chicote e do tablete de açúcar do domador de cavalos [...]” (KRAUSE, 1997, p.29). Toda atenção reside no resultado. As alunas foram “treinadas” para olharem a nota, para confrontarem respostas na expectativa de alterar a nota, para desinteressarem-se de seus erros, porque eles descortinam suas faltas – de inteligência, de atenção, de capacidade, de esforço, de interesse – revelando as suas limitações e impossibilidades e jogando para rés-do-chão suas crenças de autoeficácia. Para ser uma boa aluna é fundamental “[...] ajustar-se aos moldes padrões, ao molde do docente que se julga ‘o centro do saber’ e ‘do conhecimento’” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p.51).

A avaliação classificatória promove uma distorção – de extrema gravidade – no significado das tarefas de ensino e de aprendizagem. A desvalorização dos percursos por entre os quais os alunos se enveredam no intuito de se apropriarem de seu legado cultural em prol da sobrevalorização dos resultados – assumidos como escores – retira deles o desejo de aprender, porque precisam decorar; nega a eles a oportunidade de aprender a pensar, porque os obriga a fazer por fazer; porque impossibilita a constituição de “[...] novas atitudes e valores no palco da vida” (GADOTTI, 2003, p. 105), porque os condena ao enquadramento em cenas já vividas, perpetuadas em uma reprodução imorredoura; porque dificulta – quando não impede – uma autêntica mobilização para a aprendizagem, quando desvia o centro das atenções para a nota em detrimento da aprendizagem.

Avaliação formativa e motivação para aprender

Regular o ensino é assumir compromisso com a promoção da aprendizagem. Regular o ensino é aproximar-se do aluno – não para ignorar suas dificuldades ou penalizá-lo por elas – mas para intencional e deliberadamente intervir, descrevendo o problema, analisando sua tipologia, propondo instruções, realizando demonstrações, apresentando pistas para tracejar outros percursos. Regular é externar a certeza de que o aluno pode aprender, pode superar, pode realizar seu dever. Regular é acreditar que aquilo que alguém consegue realizar “[...] com assistência hoje, será capaz de fazer sozinho amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p.98). Regular o ensino é concretizar uma das características da avaliação com intenções formativas.

Outros aspectos somam-se a este conferido à avaliação formativa (Tabela 3), consoante as alunas registraram: ser contínua e processual, promover *feedbacks* construtivos e, também, contribuir para a autorregulação da aprendizagem.

TABELA 2
 Subderivações da noção primária avaliação formativa e indicadores quantitativos

Noção Primária	Subderivações	Número de indicações	Percentual de indicações
Avaliação Formativa	Ser contínua e processual	04	05%
	Promover <i>feedback</i> construtivo	02	03%
	Regular o ensino	16	20%
	Total	22	28%

Apesar do percentual reduzido, 28% de alunas ultrapassam os limites impostos pela reprodução e classificação e manifestam apreender, nas práticas vivenciadas, nesgas da avaliação formativa. Para elas,

Avaliar deve ser uma prática processual, porque deve ir diagnosticando o que o aluno está aprendendo e, também, as suas dificuldades (Q16); [...] é uma forma do professor e do aluno terem um ‘feedback’, para poderem melhorar (Q04); [...] é uma forma do professor poder apreender a aprendizagem do aluno e as suas dificuldades e poder refletir sobre essas dificuldades (Q09); é um parâmetro para o professor saber os conteúdos que precisam ser revistos, as formas de ensinar que precisam ser melhoradas (Q61); [...] é somente uma forma de obter dados para a partir deles reorganizar e reorientar o trabalho pedagógico (Q77).

A avaliação, para se configurar formativa, precisa favorecer o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, informando avanços e percalços. Ela impescinde fornecer dados – promover *feedback* – tanto para alunos como para professores, uma vez que,

“é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p.103), principalmente quando, “[...] dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica” (PERRENOUD, 1999, p.68). Uma das alunas esclarece:

A avaliação permite ao professor conhecer melhor o aluno e acompanhar seu aprendizado, suas dificuldades, aquilo que ele ainda não aprendeu. Ela não deve apenas constatar e perpetuar a condição do aluno, mas ajudar na transformação de sua situação. A avaliação é um primeiro passo para a ação docente e escolar para auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem. (Q11)

A avaliação é compreendida como um processo contributivo de outros: o ensino e a aprendizagem. Avaliar formativamente é informar-se e ao aluno acerca da aprendizagem, é analisar respostas produzidas para diferentes situações ou tarefas, é pensar em alternativas de superação para os problemas constatados – não em um jogo de adivinhações carente de respaldo teórico, pois o professor precisa ampliar sua compreensão relativamente ao como o aluno aprende e este precisa desenvolver estratégias de aprendizagem que lhe permitam aprender melhor e mais permanentemente (BORUCHOVITCH, 2004). Ainda, é preciso avançar transformando a intenção em ação, a dificuldade em domínio.

Para 28% das respondentes a avaliação não é constar e pontuar. É, ou precisa ser, muito mais: um dos espaços de reflexão para o delineamento de alternativas que favoreçam o acesso a patamares superiores de aprendizagem e desenvolvimento. Algumas das alunas afirmam, como E02, que: “*A avaliação não deve ser um documento convertido em nota, mas um momento de diálogo, durante o qual os erros são mostrados visando o desenvolvimento acadêmico, porque os erros não são somente falhas, mas também são caminhos a serem questionados, refletidos e repensados tentando fazer o certo*”.

Ressignificar o erro no contexto educacional é assumir uma avaliação compromissada com a aprendizagem. Tratado como estigma, o erro separa os que sabem daqueles que não sabem, em um processo desumano que desqualifica o educando e, progressivamente, retira dele a crença de que pode aprender, evoluir, superar os obstáculos. Errar e fracassar, no ambiente escolar, são quase sinônimos. Errar, no ambiente escolar, propicia uma triste lição para os alunos: eles aprendem a perder sempre e, conseqüentemente,

aprendem a desacreditar de si – condicionando-se e acomodando-se ao malogro, habituando-se a retroceder ao invés de avançar.

Uma das alunas comentou: “[...] parece que eu não consigo aprender. As notas vêm baixas e eu não entendo porquê. Eu estudo antes da prova, mas parece que não consigo responder o que o professor quer ler” (E01), revelando uma percepção culposa do erro (LUCKESI, 1995) e favorável ao adestramento do fazer e do pensar, na tentativa de adequar-se às expectativas do outro. Mas, na escola e na vida a realidade deveria ser diversa, pois o erro “[...] evidencia os conhecimentos apropriados, as aproximações efetivadas em direção ao novo, as articulações estabelecidas entre as novas informações e as anteriores, as tentativas empreendidas pelo educando por entre as possibilidades que se apresentam no decurso do processo de construção do saber” (SOUZA, 2004, p.122).

Estando o erro presente e sendo reconhecido o seu valor pedagógico, a intervenção docente é fundamental, mesmo que seja apenas retomando uma prova e discutindo-a com os alunos em sala, pretendendo simplesmente rever alguns aspectos que – aparentemente – não foram aprendidos. Por isso, o erro deve ser objeto de *feedback*. Não de qualquer *feedback*, mas um que contemple o caminho percorrido pelo aluno, para analisar sua aprendizagem em um contínuo de tempo e de situações vivenciadas. Por isso, é importante que os professores manifestem devolutivas para os alunos, pois estes precisam saber o que erraram e, mais, saber a razão subjacente ao erro e as formas/possibilidades de superá-lo.

As práticas avaliativas vivenciadas pelas alunas, bem como o tratamento conferido aos erros que manifestam, contribuem, predominantemente, para a sobrevivência e, pior, para a sobre valência da perspectiva classificatória. As alunas mencionam a necessidade de alteração dos formatos sob os quais se apresenta a avaliação da aprendizagem. Q40 registra: “[...] as avaliações são mecânicas e artificiais. Tudo se resume a competição por nota. É uma tortura! Essa pressão psicológica não contribui para a aprendizagem, assim como correr atrás da nota também não”. E continua: “Tudo que aprendi foi lendo e discutindo, foi ouvindo e argumentando durante a elaboração e desenvolvimento dos projetos, pesquisas e orientação das extensões”.

Os *feedbacks* construtivos informam ao aluno quão bem sucedido ele foi ao realizar sua tarefa, constituindo-se em espaços de diálogo e partilha. Situar os problemas – sinalizá-los, mencioná-los – é um primeiro movimento, mas insuficiente para promover avanços e superações. Por isso, o *feedback* precisa ocorrer em conformidade com alguns cuidados: ser realizado em um ambiente favorável, no qual a compreensão e o compromisso com a superação estejam no substrato das ações; ser descritivo e não apreciativo (ou menos ainda depreciativo), informando a distância existente entre o realizado (desenvolvimento real) e o pretendido, oferecendo elementos para repensar o processo traçado, assegurando a consecução dos objetivos estabelecidos, o que nada mais é que reconhecer a existência de espaço potencialmente favorável a intervenção pedagógica, e, portanto, propício à regulação do ensino.

“*Sem a devolutiva do professor sobre o que realizamos nas provas, nos seminários, nos trabalhos, não é possível avançar*” (Q23). Essa devolutiva precisa considerar os processos de aprendizagem realizados para incorporar a nova informação à sua estrutura cognitiva, bem como identificar os conteúdos apropriados e aqueles ainda não apossados, porque somente assim será possível ao aluno identificar ausências e distâncias para reduzi-las. Outro cuidado importante a ser considerado na emissão de *feedback* é envolver e encorajar os alunos a prosseguirem na jornada de autossuperação, pela autorregulação de seu percurso de aprendizagem.

A ação regulatória exige que o professor monitore continuamente a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, o que se traduz na promoção de diferentes e diversificadas estratégias de ensino. Estas carecem assumir algumas características: configurarem-se uma tarefa provocadora, um desafio ótimo ou, ainda, uma tarefa complexa.

Ser imprevista e desafiadora é condição para as atividades a serem propostas pelo professor. Elas precisam romper com a rotina, exigindo a superação dos hábitos adquiridos e levando à tomada de decisões, ao planejamento, à retomada da bagagem conceitual e procedimental já adquiridos (POZO, 1998). Consequentemente, enfrentar desafios ótimos, ter na diligência um problema, encarar tarefas complexas, demanda envolvimento e interesse nas atividades de aprendizagem. Por isso, deixando de lado as preocupações com notas e aprovação, os alunos se debruçam sobre o objeto de conhecimento, envolvem-se na sua

apropriação, buscam pensar sobre seus atos, analisando-os, julgando-os e investigando alternativas para aperfeiçoá-los.

O empenho nas atividades acadêmicas enuncia motivação intrínseca, mobilizadora de uma abordagem profunda à aprendizagem. Esta se caracteriza pela interação de duas variáveis: concepção qualitativa de aprendizagem e motivação intrínseca (DUARTE, 2004; FREIRE, 2006). Em uma aprendizagem de qualidade – traduzida como uma aprendizagem significativa – há a superação do foco nos aspectos literais da informação, no intuito de tocar o cerne das significações subjacentes aos desafios de aprendizagem, pelo relacionamento dos elementos constitutivos da atividade entre si, bem como, com conhecimentos prévios.

Na abordagem profunda há motivação intrínseca, que se refere “[...] à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de algum forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesma” (GUIMARÃES, 2004, p.37). A motivação intrínseca, portanto, demanda por parte do educando – ou de qualquer indivíduo – o “[...] engajamento em uma atividade por iniciativa própria, por achá-la interessante ou prazerosa” (BORUCHOVITCH, 2008, p.31).

Todavia, não se pode esperar que quaisquer atividades escolares despertem – automaticamente – nos alunos, desejo de aprender e de superar-se. É preciso propor-lhe problemas que atendam as suas necessidades psicológicas básicas.

A motivação intrínseca pode sofrer – e geralmente sofre – influências diversas. Conforme a miniteoria das Necessidades Básicas, três necessidades psicológicas básicas precisam ser satisfeitas para fomentar e apoiar a existência e manutenção da motivação intrínseca. A primeira, necessidade de sentir-se competente, a segunda, ter autonomia ou autodeterminação e, finalmente, a terceira, necessidade de pertencer (DECI; RYAN, 1996; RYAN; DECI, 2000, parafraseados por BORUCHOVITCH, 2004).

Competência é definida como a “[...] capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. Em virtude das poucas aptidões inatas dos seres humanos para esse nível de interações, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas” (WHITE, 1995 parafraseado por GUIMARÃES, 2004, p.39). Assim, a competência, ao trazer em si aspectos motivacionais, encaminha para e na tentativa de alcançar o domínio. Por isso, a “[...] experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante trazem emoções positivas, [denominadas] ‘sentimento de eficácia’, evidente no sorriso de uma criança que alcançou um objetivo” (WHITE, 1995 parafraseado por GUIMARÃES, 2004, p.40).

A segunda necessidade, de autonomia ou de autodeterminação, fundamenta-se na crença de que “[...] as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigadas por força de demandas externas” (DE CHARMS, 1984 parafraseado por GUIMARÃES, 2004, p.40-41). Aprender necessita ser fruto do desejo, por isso, o educando precisa sentir-se com margem de manobra na seleção dos conhecimentos a mobilizar e das habilidades a utilizar, assim como dos resultados e produtos a apresentar.

A terceira necessidade psicológica básica é a de pertencer ou de sentir-se parte de um contexto. É definida como uma exigência de estabelecimento de vínculo emocional, principalmente com pessoas significativas (RIBEIRO, 2001; GUIMARÃES, 2004; PAIVA, 2007; BORUCHOVITICH, 2008). Todo e qualquer indivíduo almeja sentir-se acolhido e amado em suas incompletudes, dificuldades, ser aceito como é e reconhecido no que pode vir a ser – se for apoiado, valorizado, respeitado. Para promover um contexto favorável à instalação do sentimento de pertencer, a fala avaliadora precisa ser benevolente, substituindo “[...] palavras que machucam por palavras que ajudam” (HADJI, 1994, p.140), pois a fala avaliadora pode ser cruel e desumana quando desqualifica um trabalho, quando nega o valor de uma resposta, quando penaliza o erro como um pecado mortal, quando faz o aluno sentir-se insignificante e indesejável.

A avaliação formativa demanda negar o fragmento ofertado pelo momento estanque, para valorizar o processo enquanto percurso para aperfeiçoamento do resultado; exige relativizar a nota, porque o importante – aquilo que realmente vale a pena em

decorrência do trabalho docente – é o que o aluno aprende e como aprende; reclama retirar o poder absoluto conferido ao certo e ao errado, para reconhecer o potencial informacional inerente a cada resposta, a cada realização do aluno; roga repudiar o *feedback* que evidencia a limitação e não a possibilidade, que aponta a incapacidade e não a possibilidade, que “[...] não se limita a quantificar a aprendizagem, mas que se compromete a qualificá-la” (Q28); solicita abandonar perspectiva diretiva do ensino, centrada na figura do professor e na transmissão do conhecimento, para assunção de uma visão relacional, porque preocupada com a participação do aluno, com a sua interação com o objeto do conhecimento (BECKER, 2001; 2003), com a edificação progressiva de sua autonomia e de seu potencial participativo; insta que o gesto de lavar as mãos não esteja mais presente na postura docente em face das dificuldades de aprendizagem dos alunos, porque o compromisso com a regulação do ensino ocupará esse espaço e tempo do fazer pedagógico, fazendo ver aos alunos que também eles são responsáveis por suas realizações, pois sentem-se motivados para buscar sempre – mesmo que não todos os dias – superarem-se pela ampliação de seus horizontes de conhecimentos e de habilidades.

TECENDO CONSIDERAÇÕES

A avaliação da aprendizagem situa-se no entrelaçamento de uma teia composta por inumeráveis fios, que se estendem para muito além dos muros da escola. Ela revela por “[...] onde passeiam os sonhos educacionais: pelos vales serenos das respostas ou pelas bifurcações vizinhas de turbulências e de incertezas, habitadas pelas perguntas” (RUIZ, 2007, p.30).

No concernente a atuação docente, a avaliação termina por traduzir a finalidade atribuída à educação, por revelar as crenças epistemológicas que direcionam as ações, por expor as razões que ensejam o exercício do poder pedagógico de classificar ou investir na formação. No atinente aos educandos, ela contribui para a formação de hábitos intelectuais, para estabelecer o que “vale a pena” estudar e a quantidade e qualidade de esforços que precisa despender: aprender superficial ou profundamente.

Transitar de uma perspectiva classificatória de avaliação da aprendizagem para uma perspectiva formativa carece de paciência e persistência para tornar possível avançar em um terreno novo que, apesar de muito discutido, ainda é pouco conhecido. Destarte, mais que uma postura diferenciada para avaliar, os professores – aqueles em atuação e aqueles em formação – necessitam abandonar a maneira usual de trabalharem em sala de aula – pautando-se em lições bem preparadas a serem “dadas” para os alunos – para assumir outra, que gere alterações nas predisposições para conceber e empenhar-se na aprendizagem, para se permitir perguntar e ouvir perguntas, muitas vezes caladas pela pressa ou rejeitadas pelo “não tenho tempo”.

Superar o exercício classificatório em prol do formativo é uma necessidade. Os malefícios causados pela avaliação classificatória são muito numerosos e profundos. O educando/educador aprende a dar respostas e parece dominar as formas de alcançá-las, mas, na verdade, não alcança o sentido das perguntas. O educando/educador aprende a fazer sem compreender ou se apropriar do significado de sua ação.

Qual a razão para aprender, quando tudo parece delimitado por rotinas, por repetições? O único motivo que resta é a necessidade de obter nota suficiente para obter aprovação. A prevalência da memorização das partes dificulta a apreensão do todo, do mesmo modo que o imediatismo da resposta pronta nega o espaço fundamental à reflexão. Quando o aluno aprende que aprender é decorar, ele pode se esquecer, ou perder a oportunidade de saber, que aprender é abrir janelas, descortinar novos horizontes, tomar distância para ampliar o ângulo de visão, estabelecer analogias entre o vivido e o percebido, derrubando verdades absolutas de seus pedestais. Tristemente, quando o aluno aprende que aprender é decorar ele automatiza procedimentos, ele perde o encanto pelo espaço escolar, ele perde a motivação para pensar, conhecer, compreender, estabelecer vínculos, de avançar nos territórios da existência, de ir além – contentando-se com metas rasas.

Por outro lado, a avaliação formativa investe na supressão do medo a assombrar permanentemente quando o exercício é classificatório. O intuito é assumir lentes que facultem um olhar que perceba as possibilidades, enquanto transforma as dificuldades em espaços para ultrapassagens. Por conseguinte, de maneira quase natural, a avaliação formativa se entrelaça à motivação intrínseca e à abordagem profunda à aprendizagem. Para tanto, nega a

massificação da resposta única, investindo no questionamento, na problematização, na promoção de experiências mais desafiadoras, valorizando as produções divergentes, os estilos pessoais de perquirir conhecimentos, a engenhosidade dos questionamentos, o encantamento essencial para ousar novos caminhos – negando-se a aderir às unanimidades e às verdades incontestáveis.

Reescrever o sentido e o significado da avaliação da aprendizagem é tarefa dos professores de hoje e de amanhã. Cumpre-lhes alargar o horizonte de seus alunos, mesmo que seus próprios olhos tenham sido formatados na miopia da reprodução. Compete-lhes despertar o desejo de aprender, oferecendo meios para a ampliação do autoconhecimento, para a efetivação de comportamentos autogeridos, para a sementeira do respeito e da solidariedade nas relações.

Avaliar formativamente é embrenhar-se em um terreno novo e nem sempre seguro. Deter informações não é mais suficiente, é preciso valer-se delas em diferentes situações e contextos. Adquirir conhecimentos é importante, mas o significativo é aprender a aprender, desenvolvendo e aperfeiçoando estratégias de aprendizagem que favoreçam uma apropriação profunda dos objetos de conhecimento. Aprender tem que ser mais que reproduzir, tem que ser sonho e desejo a motivarem para adentrar onde inexitem trilhas prontas, porque os espaços estão abertos para a reflexão e criação.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. M.; SOUZA, N. A. de (Org.). **Avaliação**: possível e necessária. Londrina: NEPAE, 2003.

ÁLVAREZ, J. M. M. **Avaliar para conhecer. Examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARLOW, M. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: _____.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p.189-217.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BIGGS, J. B. What do inventories of students learning processes really measure? **British Journal of Educational Psychology**, n. 63, v. 1, 1993, p.3-19.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: _____.; BZNUNECK, J. (Org.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. p.55-88.

_____. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, p. 30-38, jan./abr. 2008.

CASTRO, M. H. G. **O desafio da qualidade**. Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/O%20Desafio%20da%20Qualidade%20-%20Maria%20Helena%20Guiamaraes%20Castro.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2009.

DUARTE, A. M. Auto-regulação e abordagens à aprendizagem. In: SILVA, A. L.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; SIMÃO, A. M. V. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**. Porto: Porto Editora, 2004. p. 39-54.

ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Avaliação**: uma discussão em aberto. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo, SP: EdUNESP, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, L. G. L. Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. **Ciências & Cognição**, ano 3, v. 9, 2006. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/artigos/v09/m346112.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

GRÉGOIRE, J. et al. **Avaliando as aprendizagens**: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E; BZNUNECK, J. (Org.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 37-57.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, 2006, p.201-210. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun.2009.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Avaliação**: regras do jogo – das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Pensar e agir a educação**: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.

_____. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Pontos & contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Qualidade da educação**: uma leitura do desempenho de estudantes da 4ª. Série do ensino fundamental. 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb/default.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2008

- _____. **SAEB – 2005: primeiros resultados**. Brasília, fev. 2007. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2009.
- KRAUSE, G. B. **Cola, sombra da escola**. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 1997.
- LAURILLARD, D. M. **Rethinking University Teaching: a framework for the effective use of educational technology**. London: Routledge, 1993.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- MARQUES, E. O.; NASSER, L. **Resultados de teste de larga escala: uma ponte de informações para a formação de professores**. 2008. Disponível em:
<<http://www.sbemrj.com.br/spemrj6/artigos/a6.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2009.
- PAIVA, M. O. A. de. **Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário**. 2007. 246p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Minho.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ROSÁRIO, P.; ALMEIDA, L. As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, v.3, n.4, p. 273-280, 1999.
- RUIZ, A. R. Avaliação da aprendizagem na era da informação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 36, p.31-42, jan./abr. 2007.
- SANTOS, J. C. F. dos. **O papel do professor na promoção de uma aprendizagem significativa**. 200-. p. 1-9. Disponível em:
<<http://www.juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- SOUZA, N. A. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 29, p. 149-168, jan./jun.2004.
- TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escola: recortes de uma trajetória. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jun. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

NADIA APARECIDA DE SOUZA

Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Doutora pela Universidade Estadual Paulista, Marília – SP.
Professora Adjunta do Departamento de Educação do Centro de Educação,
Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
(NEPAE/UEL) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em
Psicopedagogia (GEPESP/UNICAMP)
E-mail: nadia@uel.br

EVELY BORUCHOVITCH

Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Ph.D em
Educação pela University of Southern California, Los Angeles; Professora
Livre Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Membro do
Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (GEPESP) do Programa
de Pós Graduação em Educação da UNICAMP.
E-mail: evely@unicamp.br

Recebido em: 20/07/2009
Publicado em: 30/10/2009