

Aprendizagem e avaliação: a ação docente e as implicações no autoconceito de um aluno do ensino fundamental

Anderleia Sotoriva Damke
Josiane Peres Gonçalves

RESUMO

Esta pesquisa discute a relação entre aprendizagem, avaliação e o autoconceito dos alunos, especialmente o caso de um aluno de terceiro ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, explora questões importantes para compreender o assunto, como, por exemplo: O que significa avaliar? Quais são as implicações das práticas avaliativas para o desenvolvimento do aluno? Qual é a relação entre as experiências de avaliação da aprendizagem e o autoconceito? Com base na literatura educacional, analisa a ação docente diante da avaliação e sua relação com o autoconceito e o desempenho do aluno pesquisado. Ao final, sistematiza alguns elementos importantes para que os professores possam refletir, dentre eles, as práticas de avaliação, que devem constituir possibilidades de interação e de aprendizagem, nas quais os alunos possam construir um autoconceito positivo, bem como seu impacto na formação do autoconceito e no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação; Autoconceito

Learning and evaluation: the teaching action and its implications in the self-concept of a student of middle school

SUMMARY

This research discusses the relationship between learning, evaluation and self-concept of the students, especially the case of a student of third year of Middle School. In this context, we explore important issues to understand the subject, such as: What does it mean to evaluate? What are the implications of evaluations practices for student's development? What is the relationship between the experiences of learning evaluation and self concept? Based on the educational literature, we analyse teacher action regarding evaluation and its relationship with the selfconcept and the performance of the student researched. At the end, we systematize some important elements about which teachers can reflect, such as the evaluation practices, that represent interaction, and learning possibilities, through what the students can build a positive self-concept; and their impact in the formation of self-concept in the students development and learning.

Keywords: Learning; Evaluation; Self-concept

Introdução

Repensar o tema aprendizagem e avaliação é importante, uma vez que oportuniza rever nossas ações em relação ao aprender e suas implicações com a prática avaliativa e, assim, fazer alguns questionamentos, como: O que significa avaliar? Como o processo avaliativo é praticado no ambiente escolar? Qual é sua implicação na aprendizagem do aluno? E ainda, qual é a relação da avaliação da aprendizagem com o autoconceito dos alunos? Tais questões são importantes, talvez centrais, em nossa discussão sobre aprendizagem, avaliação e formação do autoconceito.

Neste texto analisamos a relação entre as práticas de avaliação da aprendizagem usadas pelos professores e o autoconceito dos alunos – em particular a realidade de um aluno que, durante o período de realização da pesquisa, no primeiro semestre de 2011, frequentava o terceiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com a escola, o aluno apresentava dificuldades, mas sua aprendizagem estava melhorando. Entretanto, a constatação no final do segundo bimestre foi surpreendente, pois as notas continuavam as mesmas do primeiro bimestre. Essas notas correspondiam a uma aprendizagem fraca, com necessidade de reforço. Tal caso nos chamou a atenção para as consequências da avaliação no processo de aprendizagem e na formação do autoconceito desse aluno.

Nesse contexto, convidamos o leitor a refletir sobre tais questões que, de certa forma, interferem no processo de aprendizagem e no seu autoconceito, uma vez que destacamos a afirmação do aluno de que “não conseguia fazer tal atividade” ou, ainda, em outra tarefa, questionava o professor sobre “quem lia melhor, ele ou o colega”. Entendemos, como pressuposto, que esse aluno aprendeu que tem dificuldades na compreensão dos conteúdos e internalizou que não conseguia aprender, o que fez com que demonstrasse insegurança ou, ainda, quisesse que o professor fizesse elogios para que se sentisse seguro no desenvolvimento das atividades.

O presente texto está sistematizado da seguinte forma: no primeiro item apresentamos algumas questões referentes ao processo de aprendizagem e a conceituação do autoconceito e exploramos as relações entre as práticas avaliativas e a aprendizagem escolar; em seguida, articulamos os conceitos de avaliação e de aprendizagem; ao longo do texto, apresentamos a pesquisa de campo com os fragmentos do cotidiano e as análises que envolvem a aprendizagem, as práticas avaliativas e a formação do autoconceito do aluno pesquisado.

Aprendizagem: relação com o autoconceito

Para iniciar a abordagem teórica, consideramos importante destacar algumas definições referentes à aprendizagem. Compreendemos que aprendizagem é um processo contínuo, e que cada pessoa tem ritmo próprio para aprender e, ainda, para atribuir significados às situações apresentadas. Os autores Hargreaves, Earl e Ryan (2001) ressaltam que a aprendizagem é uma busca por significados. Assim, é impossível o sujeito aprender sem de fato reconhecer o que compreendeu e o que não compreendeu (p. 183).

Na escola, a aprendizagem está no centro das diversas práticas exercidas pelos professores. Ali, aprender é o elemento central das diversas experiências e transformações englobadas no currículo. Aprender é experimentar outras possibilidades de si ou, tal como escreveu Leonard (1968, p. 16), “aprender é mudar”, sugerindo que a educação deveria se constituir em um processo de transformação dos educandos, uma experiência de êxtase.

De fato, a aprendizagem é um processo de transformação que não ocorre de forma isolada, mas é sempre correlacionada a outras aprendizagens, formando, assim, novas experiências, o que implica uma necessidade que faz parte da sobrevivência do ser humano. Conforme Solé (2003), ao aprender, o aluno se envolve na aprendizagem. Assim, o processo e seu resultado também repercutem de forma global no sujeito. O processo de aprendizagem mobiliza de tal forma que o aluno mesmo revisa seus esquemas de conhecimento para se adequar à nova situação ou ao novo conteúdo de aprendizagem (p. 30).

A aprendizagem ocorre ao agregar experiências a outras experiências, formando o aprender. Para Solé (2003), quando entendemos que realmente podemos aprender, também aprendemos aquilo que não conseguimos aprender – por exemplo, um conteúdo ensinado pelo professor ou até situações do cotidiano. Nesse caso, estamos abordando situações referentes ao autoconceito, importantes no processo da avaliação e da aprendizagem, pois há alunos que aprendem que não conseguem fazer as atividades ou que não conseguem aprender, como ocorre com o aluno em questão, que apresenta dificuldades de aprendizagem e expressa isso diariamente.

Vale ressaltar que, ao apresentar dificuldades, o aluno afirma que “não consegue aprender” ou “não sabe fazer essa atividade”. Para Solé (2003), esses comentários são aprendidos nas relações estabelecidas com o grupo de convivência, colegas, professor e ambiente familiar, o que mantém estreitas relações com seu autoconceito, interferindo na aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação daquilo que se aprendeu.

Essa leitura conceitual torna possível pensar a aprendizagem como um processo que envolve mudança na percepção do sujeito sobre um objeto, e também sobre si mesmo. Na escola, as experiências de aprendizagem tornam possível esse duplo movimento de transformação na percepção dos estudantes, mas os estudantes também podem experimentar essa mudança em função dos processos de avaliação aos quais são submetidos.

Convém destacar que a imagem que o aluno tem de si é reforçada pela sua percepção do que os professores pensam a seu respeito. Às vezes tal imagem pode ser positiva, às vezes, negativa. Segundo Fierro (1996, p. 159), “[...] o autoconceito e a autoestima constituem um preditor do futuro êxito escolar”. Desse modo, os alunos com maior autoestima são os que mais se destacam no processo de aprendizagem, pois percebem, por meio das experiências, que podem aprender, e internalizam esse processo, reforçando seu autoconceito diante do grupo em que estão inseridos. Em contrapartida, pode ocorrer o processo inverso, e a percepção daquilo que os professores pensam a respeito do aluno pode ser negativa, contribuindo para possíveis dificuldades de aprendizagem.

A avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem, uma vez que é um meio importante para ampliar o conhecimento dos alunos e reconhecer o que aprenderam dos tópicos abordados. Dessa forma, a aprendizagem para a compreensão significa articulação de informações referentes aos vários conteúdos, com uma base de conhecimentos que auxilie na resolução das situações que vão surgindo. Conforme Fierro (1996), o autoconceito reúne um conjunto amplo de representações mentais que comportam juízos descritivos sobre a própria pessoa e juízos avaliativos de autovalorização. Cabe mencionar que os juízos citados também compõem a autoestima, que, às vezes, é confundida com o autoconceito, entretanto, ambos dizem respeito à própria pessoa na sua totalidade, vale dizer, à representação global que se tem de si mesmo. Esses juízos incluem as atitudes referentes à capacidade intelectual, à habilidade em certos esportes, à aprendizagem de determinado conteúdo. De acordo com a discussão apresentada, autoconceito é autoconhecimento que envolve operações e esquemas cognitivos, dentre eles, autopercepções, juízos descritivos e avaliativos, memória autobiográfica, etc. (p. 159).

Avaliação: análise do conceito

O conceito de avaliação, no campo dos estudos educacionais contemporâneos, é uma elaboração plural, resultante de diferentes leituras teóricas. De modo similar, as práticas avaliativas exercidas pelos professores em sala de aula também se revelam plurais, bem como

os efeitos que elas exercem sobre os alunos. Essa pluralidade de significados atrelados à ideia de avaliação também parece refletir os muitos sentidos e implicações que as práticas avaliativas assumem nas escolas

No caso do aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental aqui enfocado, percebemos que a avaliação interfere no processo de aprendizagem. Afinal, como o aluno consegue avançar na aprendizagem, segundo a avaliação oral do professor, mas, ao fim do bimestre, nem o relatório, nem o boletim indicam tal avanço? Cabe então perguntar quais são as consequências de tais práticas na sua aprendizagem. Ao estudar o conceito de avaliação, reportamo-nos a Souza (2001), que diz que avaliar significa se defrontar com dificuldades próprias do ato de aprender, e seu diagnóstico de dificuldades deve ser compreendido não somente como um veredito que busca culpar ou absolver o aluno, mas, sim, como uma análise da sua situação escolar atual.

É uma ideia recorrente entre os teóricos trabalhados, como Luckesi (2005), Villas-Boas (1998) e Esteban (2003), que o sentido de avaliar que compreende a real situação de ensino proposto para o aluno pesquisado deve ser repensado, pois avaliar não significa só verificar seu rendimento, mas verificar a contextualização do conhecimento que implica o processo de aprendizagem. Nesse caso, destacamos a necessidade de uma avaliação que contribua para o desenvolvimento integral do aluno, podendo ser compreendido como social, físico, cognitivo e afetivo.

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação deveria auxiliar, funcionando como um alicerce para qualificar o que acontece com o aluno, ou seja, os objetivos postos e as formas de ajudá-lo a alcançar o que procura. Nesse sentido, a avaliação deveria ser um referencial, tanto para o aluno quanto para o professor, ao delinear o caminho para uma aprendizagem significativa. Com relação a esse percurso, o autor ressalta a importância dos erros nesse processo, entendendo que devemos considerá-los percalços do caminho, com os quais podemos aprender e, assim, evoluir; porém tais percalços não devem ser alvos a serem buscados (p.45).

É importante refletir que, às vezes, o ato de avaliar não apresenta a conotação já comentada, ele adquire outra conotação, que compreende formas institucionalizadas pela cultura escolar. Assim, a avaliação é realizada a partir do pressuposto que os professores têm da dinâmica da escola, o que demanda estreitas relações com a cultura institucionalizada, uma vez que os professores estariam priorizando formas sociais de avaliação construídas na interação do grupo com a instituição.

A avaliação escolar tem sido alvo de diferentes críticas teóricas ao longo de muitas décadas. Sob muitas formas, as práticas avaliativas exercidas na escola podem configurar instrumentos de seleção, de classificação e de exclusão, distanciados de finalidades formativas e de emancipação. As práticas avaliativas, tal como aponta Villas-Boas (1998, p. 21), podem servir à manutenção ou à transformação social. A avaliação nem sempre estaria a serviço de uma concepção educacional interessada em promover mudanças.

Sob essa perspectiva, o aluno deixa de ser o sujeito e passa a ser apenas mais um número no processo avaliativo, o que sinaliza, conforme Villas-Boas (1998), uma avaliação fragmentada e descontextualizada que enfatiza mais critérios como frequência e comportamento, relacionados à pessoa do aluno do que propriamente o seu desempenho acadêmico. Tal situação sugere uma prática avaliativa que desconsidera a aprendizagem do aluno e que pode interferir de forma negativa no seu autoconceito e desempenho na vida escolar e social.

Com base na literatura educacional, apresentamos a ideia de Esteban (2003), referente aos efeitos que a avaliação tem sobre a formação do autoconceito dos alunos, os quais aprendem a ter mais preocupação em mostrar os resultados esperados do que em apresentar o real processo de aprendizagem. Talvez isso ocorra devido às práticas utilizadas nesse âmbito, que veiculam a existência da comparação no desempenho dos estudantes. Desse modo, geram-se medidas que se traduzem em nota ou em uma conceituação que classifica os alunos como maduros ou imaturos, capazes ou incapazes, fortes ou fracos, delimitando suas possibilidades de inserção social (p. 82).

Nesse sentido, o professor deve ser capaz de perceber não somente o processo e os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos. É necessária percepção dos problemas de aprendizagem que os estudantes possam estar enfrentando e das razões de não conseguirem atingir determinados objetivos no contexto das práticas educativas propostas. A avaliação realizada com o aluno não é realizada somente pelo professor, mas pela escola¹ e sua cultura institucionalizada.

Análise do caso: a pesquisa

Neste momento, apresentamos alguns fragmentos da pesquisa mencionada, no que tange à aprendizagem e às práticas avaliativas realizadas com o aluno do terceiro ano do

¹ Por escola entende-se direção, coordenação e professor.

Ensino Fundamental. A fim de compreender a avaliação praticada, realizamos uma pesquisa qualitativa em uma escola pública do Paraná. Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada em dois momentos: no primeiro, analisamos a realidade do aluno pesquisado; no segundo, analisamos a prática avaliativa relacionada à aprendizagem, portanto, as implicações dessa prática na formação do autoconceito do aluno.

É interessante mencionar que o estudo de caso envolve uma pesquisa qualitativa, a qual, segundo Triviños (1987), baseia-se na percepção do fenômeno, o que permite uma análise das respostas do professor pesquisado, bem como a comparação e a interpretação das diversas respostas sobre o assunto (p. 129). Quanto à coleta de dados, realizamo-la a partir de um questionário destinado à escola com 07 perguntas abertas que abordam o processo de aprendizagem. Também tivemos acesso aos registros das conversas entre a coordenação e a família do aluno. Preservamos o nome da instituição e do aluno.

Análise do caso: o protagonista da pesquisa

Neste item, abordamos o caso do aluno de 08 anos de idade que apresentava dificuldades de aprendizagem. Esse aluno, por causa dessas dificuldades, foi encaminhado a uma psicopedagoga que trabalha na escola. Segundo as informações obtidas, desde o início da vida escolar esse aluno apresentava dificuldades referentes à aprendizagem (leitura, escrita) e, ao comportamento, falta de limites, indisciplina. Com relação à aprendizagem, tinha dificuldade para fazer as atividades propostas pelo professor, tanto as de sala de aula como as tarefas de casa – razão pela qual foi encaminhado a frequentar o reforço e a psicopedagoga, duas vezes por semana.

De acordo com a escola, o aluno apresentava insegurança diante de novos conteúdos. Chegou a ficar várias vezes na sala durante o intervalo para finalizar as atividades, pois conversava durante a sua realização. Em alguns momentos o aluno apresentava dificuldade de aceitar a intervenção do professor e falava que já sabia fazer a atividade, e em outros pedia ajuda ao professor, demonstrando insegurança. Além disso, comparava seu desempenho com o dos colegas e questionava o professor sobre quem leu melhor ou quem acertou mais atividades, demonstrando que precisava se autoafirmar na aprendizagem.

O caso desse aluno chamou atenção no terceiro ano, no segundo bimestre, por ele conseguir melhorar a aprendizagem e atender, em parte, às solicitações da escola. Conforme constatado nos registros, o aluno estava feliz, pois tanto ele como os pais foram informados de

que estavam melhorando sua aprendizagem e seu comportamento. Ocorreu, porém, o inesperado com as notas no final do segundo bimestre. Algumas notas permaneceram 5,0, a mesma do primeiro bimestre, melhorando apenas nas disciplinas de Educação Física e de Artes, com 7,0. Tal ocorrência intrigou os pais, que questionaram a escola, e, assim, foram comunicados de que “o aluno havia melhorado, mas não o suficiente para receber uma nota melhor” e ainda de que “não era interessante receber notas altas e depois no outro bimestre receber notas baixas”.

Sob essa perspectiva, o processo de avaliação gera uma classificação que interfere de forma negativa na formação do autoconceito do aluno, visto que, a partir dessa prática avaliativa, seu ritmo não é o esperado pela instituição e, assim, conforme Esteban (2003), sua aprendizagem é desvalorizada, sendo classificado como “mais um que não consegue aprender”. Tal situação indica que a preponderância está na atribuição de notas, e não no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o sujeito da avaliação, que é o aluno, passa a ser apenas mais um a ser informado sobre sua condição naquele ambiente, condição esta que o coloca como inexistente durante o processo.

De fato, as práticas avaliativas podem promover o que Leite e Kager (2009) denominaram de efeitos aversivos. Os autores argumentam que a avaliação representa uma importante dimensão da mediação pedagógica exercida pelos professores, que envolve aspectos afetivos e não somente cognitivos. As práticas de avaliação exercidas pelos professores refletem visões e decisões sobre questões educacionais que determinam a qualidade do vínculo que os alunos estabelecem com o conhecimento (p. 132).

Análise do caso: aprendizagem e a prática avaliativa

Esta parte corresponde ao segundo momento da pesquisa, referente à aprendizagem e à avaliação. Com relação à dificuldade de aprendizagem, foi mencionado que “O aluno apresenta dificuldades na compreensão dos conteúdos e só aprende se for trabalhado individualmente com várias estratégias”. Sobre aprendizagem diante de um novo conteúdo, o professor mencionou que, inicialmente, “[o aluno] diz que não entende e não sabe como fazer a atividade”.

Já com relação à avaliação com o terceiro ano, o professor ressaltou que fazia atividades descritivas, leitura, interpretação, produção de texto, pesquisas e tarefas de casa. O professor ainda destacou que, ao avaliar o aluno, era preciso auxiliá-lo o tempo todo, para que

entendesse e executasse as atividades e, geralmente, ele se comportava de forma insegura, por exemplo, ficando nervoso e irritado e afirmando “que não consegue”.

Ao afirmar que não consegue, o aluno pesquisado demonstra não se sentir preparado para esse processo, o que implica seu autoconceito e sua autoestima, pois é preciso que o professor reafirme que ele é capaz de fazer os exercícios. Tal situação influencia diretamente o aprender, já que os alunos com boa autoestima conseguem se destacar na aprendizagem.

Com relação à avaliação e ao desempenho do aluno, mencionou-se que, “no decorrer do bimestre, houve melhoras na sua aprendizagem” e que isso foi “informado aos pais em forma de relatórios, no caderno do professor, e com conceitos numa ficha individual e notas no boletim”. Nessa questão, é importante lembrar que os pais não receberam os conceitos do desempenho do filho, somente a nota.

Ao saber de suas notas, o aluno ficou surpreso e decepcionado com o resultado da avaliação, pois as notas não correspondiam aos comentários do professor, o que gerou mais apatia na realização das atividades. O que deve ter sentido o aluno que convivia com chamadas de atenção ou ainda que precisava ouvir, diariamente, que era capaz de fazer as atividades?

Convém mencionar que, após o resultado da avaliação, o aluno demonstrou insegurança e afirmou que “não sabia fazer as atividades”. Em outro momento, questionava o professor sobre “quem fazia as tarefas melhor, se era ele ou o colega”. Essa questão nos reporta à discussão sobre aprendizagem e avaliação – o questionamento do aluno sugere dificuldade com o autoconceito e com a autoestima, pois ele precisa ouvir do professor que consegue fazer as atividades para prosseguir. Além disso, há necessidade de se trabalhar sua insegurança, uma vez que o tempo todo ele precisa ser elogiado, e, quando não ocorre o elogio, começa a comparar-se com os colegas, ressaltando que o colega é melhor do que ele.

Sobre a relação entre aprendizagem, atribuição de notas e comportamento do aluno, o professor afirmou que “o aluno melhorou na aprendizagem, porém a postura do aluno continua a mesma, por exemplo, não tem limites, é teimoso, e, quando contrariado, fica indiferente ao professor”. Conforme o professor, a atribuição das notas é referente ao desempenho e à aprendizagem, assim, o comportamento não influencia na nota baixa do aluno. Entretanto, em conversa com a coordenação que acompanhava as avaliações, esta destacou que “não era justo melhorar a nota, já que o aluno não havia melhorado a postura em sala de aula, por exemplo, o respeito com o professor”. Essa afirmação contraria a resposta do professor em relação à atribuição de notas e ao comportamento indisciplinado.

Diversos estudos sobre o autoconceito, dentre os quais, os de Fierro (1996) e de Ames (1990), têm revelado avanços teóricos na compreensão desse conceito e do seu papel na vida escolar dos estudantes. Na escola, tal como ocorre em outros contextos de relação humana, o autoconceito se desenvolve pela interação social do indivíduo com o mundo ao seu redor. Outro fato a ser levado em conta é que a interação do aluno com o ambiente escolar traz diversas possibilidades de transformação em seu autoconceito. Na escola, os alunos são expostos a diferentes situações de aprendizagem em cada disciplina, nas quais podem experimentar sucesso ou fracasso. As formas de avaliação às quais os alunos são expostos, por exemplo, usualmente fornecem esse tipo de experiência.

Considerações finais

Com base na literatura educacional aqui abordada e na análise da pesquisa de campo, desejamos apresentar algumas ideias finais, endereçando duas últimas perguntas: Por que o autoconceito é algo importante para ser considerado na escola? Qual é sua relação com aprendizagem e com avaliação?

O autoconceito engloba as crenças e as expectativas do indivíduo quanto a ser capaz de realizar determinada atividade. O autoconceito dos alunos apresenta consequências sobre seu desempenho na escola, mas está relacionado ao desempenho em tarefas ou a situações específicas. Ele é uma forma de autopercepção envolvida quando uma atividade é importante para o aluno ou quando este é desafiado. De fato, o autoconceito é um elemento muito importante em sala de aula, pois informa como os alunos vão interagir e lidar com tarefas de aprendizagem (AMES, 1990, p. 412).

O argumento de pesquisa apresentado por Ames (1990) exemplifica a importância de se considerar o papel do autoconceito na escola. O autoconceito de um aluno pode sinalizar aos educadores as áreas do desenvolvimento escolar nas quais ele terá maior propensão a ser bem-sucedido, bem como as áreas a serem fortalecidas. Assim, deveríamos prestar especial atenção nos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, pois isso pode acarretar a formação de um autoconceito negativo, o que resulta em mais consequências adversas para seu desenvolvimento escolar.

As práticas de avaliação devem constituir possibilidades de interação e de aprendizagem, nas quais os alunos possam construir um autoconceito positivo. Para isso, tais práticas deveriam destacar a função formativa da avaliação. O foco em tais experiências, portanto, não deve residir em seus resultados finais, pois é importante que os alunos recebam

feedback quanto ao seu desempenho nas atividades de aprendizagem, incluindo apreciação positiva em relação aos seus esforços.

A escola constitui um ambiente com muitos desafios e um contexto muito importante para o desenvolvimento do autoconceito. É nesse sentido que se deve argumentar sobre a importância de os educadores tornarem central a preocupação de promover o desenvolvimento de um autoconceito positivo entre os estudantes. Isso significa não somente avançar nas práticas de avaliação da aprendizagem, mas transformar a própria visão sobre o que ocorre com os alunos quando interagem com as diversas experiências de aprendizagem e avaliação que lhes são proporcionadas na escola.

REFERÊNCIAS

AMES, C. A. Motivation: what teachers need to know. **Teachers College Record**, New York, v. 91, n. 3, p.409-421, 1990.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2003. p.81-92.

FIERRO, A. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. vol. 2. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p.154-159.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

LEITE, S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p.109-134, jan./mar. 2009.

LEONARD, G. **Education and ecstasy**. New York: Dell, 1968.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem em sentido da aprendizagem. In: COLL, C. (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003. p.29-54.

SOUZA, C. P. Avaliação escolar: limites e possibilidade. **Série Idéias**, São Paulo, n. 22, p.89-90, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS-BOAS, B. M. F. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n.3(27), p.19-27, nov. 1998.

Informação de autoria

Anderleia Sotoriva Damke

Pelotas [49] – 94-105 setembro/dezembro 2014

Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2007). Graduada em Pedagogia pela UNIPAR (1998). Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV). Contato: anderleia.damke@yahoo.com

Josiane Peres Gonçalves

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009), Mestre em Psicologia Social pela PUCRS (2002), graduada em Pedagogia pela UNIPAR (1998). Professora Adjunta III da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV). Contato: josianeperes7@hotmail.com