

AVALIAR: UM DIÁLOGO DA AFETIVIDADE COM A REDE DE RELAÇÕES DESENVOLVIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR

EVALUATE: A DIALOGUE OF AFFECTIVITY WITH A WEB OF RELATIONS DEVELOPED IN EVERYDAY SCHOOL ENVIRONMENT

Sandra Maria Nascimento de MATTOS¹

RESUMO

Considerando a avaliação como um instrumento imprescindível ao processo de ensino e de aprendizagem, fomos buscar um diálogo com a afetividade na ânsia não somente de mostrar sua importância para uma avaliação de qualidade, bem como de mostrar que a avaliação permite um retorno à busca de uma prática crítica e reflexiva, tendo em vista o progresso do educando e a construção significativa do conhecimento. Examinando a avaliação em seu aspecto afetivo, podemos presumir que é um caminho para o entendimento, para o diálogo profícuo, para desvendar as reais necessidades a uma aprendizagem crítica e reflexiva, e para o educador assumir compromisso com o ensino e com a aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Avaliação.

ABSTRACT

Considering evaluation as an essential instrument to the education and learning process, we searched a dialogue with the affectivity anxious not only to show its importance for a quality evaluation as well as to show that evaluation allows returning to the practice in the search of a critical and reflective practical aiming at the progress of the student and the significant construction of the knowledge. Examining evaluation in its affective aspect, we can assume that evaluation is a way for understanding, for useful dialogue, to uncover the real necessities for a critical and reflective learning and for the educator to acquire the commitment with the education and the learning.

Keywords: *Affectivity; Learning; Evaluation.*

¹ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, Brasil. E-mail: <sandranmattos@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Vivemos constantemente em processo de avaliação. Avaliamos a postura do profissional, avaliamos os resultados do ensino, avaliamos o modo como alguém se expressa, se veste, escreve, etc. Para cada tipo de avaliação existem normas pré-estabelecidas, por um determinado grupo, que julga com base em uma escala de valores.

A avaliação presentifica-se em todos os momentos de nossas vidas. É um processo que ocorre sem que percebamos, mas que está presente, esgueirando-se em todas as atividades do cotidiano.

A avaliação realizada no cotidiano escolar, em sala de aula, evidencia o confronto entre educador e educandos, na busca da construção dialógica entre ensino e aprendizagem, em um processo complexo, marcado por avanços e retrocessos, continuidades e rupturas, expectativas e angústias. A afetividade é a mediadora entre a avaliação e os vínculos estabelecidos entre educador/educandos e o conhecimento.

Precisamos retornar a avaliação para aspectos específicos da qualificação dos resultados obtidos pelos educandos, focando as inter-relações promovidas, conhecendo como lidam com o conhecimento e a construção que dele fazem. A prática avaliativa realizada pelo educador transforma-se em atos éticos, o que exige assunção de uma mudança frente ao educando, respeitando seus avanços e possibilidades.

Em suma, a avaliação caracteriza-se por uma análise constante dos progressos obtidos, demarcando produto/produtor/produzido, captando os movimentos instaurados para a construção do conhecimento e percebendo onde o planejado vai sendo modificado pelo imprevisível, criando novas possibilidades para o educador reelaborar a ação docente.

Avaliação da aprendizagem:

A avaliação é um processo complexo, diversificado, às vezes, problemático para alguns

educadores. O que importa é conceituar de forma significativa o termo. Para Casanova Rodrigues a avaliação constitui-se em um processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educativo desde seu começo, de maneira que seja possível dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formar juízos de valor com referência a ela e tomar as decisões adequadas para prosseguir com a atividade educativa, melhorando-a progressivamente (apud BAUTISTA VALLEJO, 2002, p.53). Permite que o educador compreenda sua ação educativa e reflita sobre ela; permitindo, ainda, compreender os progressos realizados pelos educandos e por ele próprio, numa auto-reflexão e auto-avaliação.

Segundo Luckesi (2005a, p.33), “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. A afirmação de Luckesi corrobora a de Casanova Rodrigues, pois ambos acreditam ser a avaliação uma forma de emitir um julgamento para a tomada de decisão, e assim, poder reformular ou não a atividade docente. Essa reformulação visa ao aprimoramento do educando, compreendendo o processo de aprendizagem e, acima de tudo, a percepção do próprio caminhar docente. Sabemos que para Luckesi há uma tomada de decisão de dados relevantes, o que pode provocar alguns equívocos.

Estabelecer o que são dados relevantes para avaliar é um aspecto que o educador precisa decidir antes mesmo de iniciar suas atividades, mas deve ter em mente que o educando pode participar da escolha desses dados. É importante estimular os educandos a participar, pois torna a avaliação mais significativa.

Nesses dados relevantes, podemos estabelecer progressos, avanços, retrocessos, a cultura do educando, o potencial aprendido e vivido em sala de aula e fora dela, entre tantos outros. O importante é a cumplicidade, a afinidade mútua entre educador e educandos na construção dos parâmetros avaliativos.

A tomada de decisão é outro aspecto muito importante. Precisamos emitir um juízo

sobre algo realizado. Se esse juízo for de valor, caracteriza-se por emitir a valia de alguém ou algo. É o valor estimado, o merecimento pela realização de uma atividade. Mas se esse juízo for de qualidade, significa solidariedade, significa mostrar o caminho percorrido. De acordo com Luckesi (2005c):

Ser solidário com o educando no processo de avaliação significa acolhê-lo em sua situação específica, ou seja, como é e como está nesse momento, para, a seguir, se necessário, confrontá-lo e reorientá-lo amorosamente, para que possa construir-se a si mesmo como sujeito que é (ser), o que significa construir-se como sujeito que aprende (aquisição de conhecimentos), como sujeito que age (o fazer) e como sujeito que vive com outros (tolerância, convivência, respeito). Confrontar, aqui, não significa desqualificar ou antagonizar com o educando, mas tão somente, amorosamente, auxiliá-lo a encontrar a melhor solução para a situação que está vivendo, seja ela cognitiva, afetiva ou espiritual.

Com esse pensamento podemos considerar que emitir um juízo de qualidade orienta o educando na busca das alternativas para o progresso em sala de aula, assim como ajuda no relacionamento de respeito e de confiança entre educador e educandos. Conseqüentemente, o educador torna-se o mediador do processo de constituição do educando. Segundo Mediano (2005, p. 157):

A avaliação portanto passará a ter como principal objetivo diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão/aquisição do conhecimento, buscar as falhas tanto na transmissão, como na aquisição, para tomar decisões acerca da próxima etapa do processo.

A avaliação passa a ser um momento dialético para avançar na direção do crescimento de ambos, educador e educando, acarretando compromisso tanto do educador - para o desenvolvimento da ação pedagógica crítica e reflexiva -, como do educando - para o crescimento cognitivo e afetivo.

Avaliar para retornar à prática:

Para avaliar tomamos como base “caracteres relevantes da realidade”, do que está sendo avaliado e selecionamos os caracteres que fundamentam o juízo de valor (LUCKESI, 2005a, p.33). No processo educativo, o ato de avaliar necessita visar à prática de pensar a prática, fazendo as modificações necessárias e retornando à prática.

Primeiro, precisamos entender o ritual² da avaliação. É notório que a avaliação, no processo educativo, desenvolve-se na sala de aula, por um único sujeito, que avalia vários outros. Após um período de aulas, o educador elabora atividades extras, as quais chama de prova ou teste. Trata-se de “avaliação da aprendizagem escolar” (LUCKESI, 2005a, p.67). Esses instrumentos de avaliação focalizam o conteúdo ensinado, segundo as habilidades que o educador vê como necessárias para definir se o aluno está apto ou não à promoção ao próximo conteúdo. Após lançar o conceito, o educando é qualificado em adequado ou inadequado, de acordo com o resultado da prova. Esse resultado vai para seu histórico escolar.

O ato avaliativo pode envolver, também, testes intermediários, prova final, trabalhos complementares, observação ou qualquer outro processo que leve a diferentes conceitos e que leve, ainda, a qualquer atitude que recaia em aquisição de pontos para a disciplina, sobre a participação em sala, entre tantos outros aspectos que o educador julgue necessário para avaliar o educando. Todo esse ritual não leva ao retorno à sala de aula, não leva à democratização do ensino, não faz com que o educando verifique seus avanços e seu crescimento intelectual. E

² Entendemos por ritual a forma de ação simbólica composta primariamente por gesticulações e posturas. Ver, a esse respeito, McLaren, Peter (1992).

principalmente, não faz com que o educador reflita sobre sua ação na ação.

O educador utiliza a prova ou o teste como forma de coerção para o educando, na qual “o medo deve conduzi-lo a estudar”, (LUCKESI, 2005a, p.19). Aqui, “o medo é um fator importante no processo de controle social” (Idem, p.24), impedindo ações indesejáveis e tornando o educando submisso, desenvolvendo modos aceitáveis de comportamento para a sociedade.

Atualmente, esse modelo de avaliação está sendo relegado e discriminado pelos educadores, pois se sabe que o castigo e as ameaças acarretam problemas psicológicos prolongados. O sujeito, mesmo sem ser castigado, vive a tensão de sê-lo, o que equivale a um “castigo permanente” (LUCKESI, 2005a, p.25). A prática da avaliação deve visar ao diagnóstico, fazendo um diálogo entre educador e educando, entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem, para verificar os avanços e o possível crescimento. Essa prática educativa precisa estar atenta às transformações e procurar ser democrática e criativa.

Em suma, avaliação é um percurso para a compreensão clara, para o diálogo útil, revelando o que é essencial para a aprendizagem crítica e reflexiva. Desse modo, o educador toma para si o compromisso com o ensino e com a aprendizagem do educando. Educador e educando estabelecem uma relação prazerosa, amigável, fazem uma análise crítica e reflexiva sobre o desempenho escolar, focalizam o processo educativo e buscam, juntos, o melhor caminho para alcançar os objetivos desejáveis e almejados. Nessa relação de inter-relacionamento far-s-á uma avaliação global e total, aprimorando e qualificando o processo de educação escolar.

Podemos, ainda, argumentar que a avaliação se constitui sob nova perspectiva, em que avaliamos o processo vivido. De acordo com Garcia (2000, p.33) “[...] o ato avaliativo passa a ter como finalidade a compreensão do processo vivido pelo grupo e por cada um individualmente e a criação de alternativas pedagógicas que contribuem para o crescimento global de todos.

Busca-se entender o processo para ampliá-lo”. Assim, a avaliação passa a ser um indicador de caminhos, buscando-se a síntese dos movimentos instaurados, as direções sinalizadas, os conhecimentos consolidados e os que estão se estruturando.

Para avaliar, o educador vive um constante questionamento sobre o processo que o grupo e que cada um, como participante na construção do conhecimento, desenvolve. Avaliar significa a tentativa de penetrar no mundo do outro, observando seus códigos, seus ritos e seu ritmo.

Para avaliar, devemos fazer uma ação reflexiva sobre a própria prática, repensando-a em sua dinâmica, como processo coletivo, dialógico e complexo. Assim, a avaliação insere-se no processo de construção do conhecimento realizado, como um movimento natural de valorização da afetividade, a qual dá significado à própria pessoa.

A postura investigativa sobre o mundo, sobre as coisas do mundo que a cercam, sobre as pessoas com as quais interage, proporciona, partindo do saber adquirido no convívio familiar e na apreensão da cultura, construir o conhecimento, o qual foi contextualizado na cultura de cada um e do grupo como um todo.

É na atitude interdisciplinar que Fazenda (1998) vê essa postura no educador. Essa atitude leva ao compromisso, ao questionamento, à responsabilidade com o planejamento e com a avaliação, em um “desejo de criar, de inovar, de ir além que permita todas as práticas interdisciplinares” (FAZENDA, 2001). Segundo Freire (1998), a avaliação exige de educadores e educadoras que “respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem”. Do educador exige-se transparência e reflexão crítica sobre sua ação educativa, na qual o ato de ensinar se transmuta no ato de aprender, pelo qual o educando se apropria do saber e transforma sua realidade.

Afetividade, aprendizagem e cultura:

Com a publicação dos PCNs (1997), houve uma preocupação com as variáveis afetivas, em

que a ansiedade poderia gerar situações desfavoráveis à aprendizagem, resultando, assim, em um impedimento para a construção do conhecimento pelo educando. O PCN (1997, p.98) afirma: “[...] os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer”. Não há afetividade nem aprendizagem quando o educando não está imbuído pelo espírito de aprender.

Sabemos que a aprendizagem se configura por uma aprendizagem significativa quando percebemos a existência de fatores culturais. Pérez-Gómez (2000, p.96) afirma que “[...] a aprendizagem configura-se como um processo de aculturação, de imersão na cultura do conhecimento popular, já que se vão adquirindo as ferramentas de tal cultura ao mesmo tempo em que o sentido prático da mesma”. Essa aculturação provoca modificações na cultura trazida pelo educando, ocasionando ansiedades, medos e frustrações. Assim, o educador precisa contextualizar as situações de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, em que adquire significado em sua utilização na prática, em sala de aula.

Em Pérez-Gómez (2000, p.95) temos que “[...] o aluno aprenderá de forma relevante o que considere necessário para sobreviver com êxito na escola, o que venha exigido pelas peculiaridades da cultura escolar”. Podemos perceber que o educando aprende envolto por sentimentos que trazem os fatores motivadores para essa aprendizagem. A emissão de julgamentos de qualidade, pelo educador, trazem essa cumplicidade ao processo educativo.

Ainda, em Pérez-Gómez (2000, p.87) temos que “[...] somente se pode transformar significativamente o conhecimento que a criança utiliza, ou o indivíduo adulto, quando ela mesma mobiliza seus esquemas para interpretar a realidade”. Portanto, em sala de aula, no cotidiano escolar, o educador precisa realizar a comunicação entre o pensamento, os sentimentos e a ação realizada pelo educando.

Corroborando as afirmações do autor, afirmamos que é primordial a relação entre afetividade e a construção do conhecimento, bem como a contextualização desse conhecimento na cultura do educando, transformando-o significativamente. Aprender a aprender é uma capacidade de intervenção ativa e de mediação entre as situações ocorridas externamente e as atitudes desenvolvidas pelo educando. Ensinar a pensar é proporcionar o desenvolvimento de habilidades que provoquem a utilização do conhecimento em busca da transformação da realidade, em um lugar de qualidade. Estimular a criatividade leva ao movimento do pensamento, em uma busca dialógica com a descoberta, no exercício de perseguir o saber, via imaginação, intuição e emoção.

A afetividade e a avaliação

A afetividade tem uma significação importante no relacionamento entre educador/educandos. Ela expressa as vivências e o comportamento do ser humano. Para Almeida (2004, p.52) “[...] a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano”, incorporando as aquisições efetuadas pelo intelecto.

A afetividade está relacionada aos sentimentos, às emoções e ao afeto. A afetividade pode traduzir-se por afeição a alguém, por simpatia, por amizade que fazem um relacionamento ter cumplicidade. É a sensação psíquica de bem-estar com o outro, com a propensão de ser impressionado pelo outro. É uma modificação perceptível que traz alegria e confiança no outro.

Para Leite:

a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A

natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (LEITE, 2002, p.135)

Assim, a afetividade é o vínculo norteador do ensino e da aprendizagem, bem como da avaliação. Corroborando esse pensamento, temos que “[...] na perspectiva de Wallon, inteligência e afetividade estão integradas, onde a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas” (ARANTES, 2002, p.164).

Para Buck (1999), a afetividade é vista como um acontecimento psíquico com desempenho do indivíduo, referente ao próprio bem-estar. A afetividade é o potencial que motiva um comportamento expressivo e que leva a obter respostas às mudanças subjetivas. Para Wallon (*apud* ALMEIDA, 2004, p.53) “a afetividade inclui os sentimentos que são estados subjetivos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções das quais se diferenciam nitidamente”. A afetividade não é algo imutável, ela evolui com o desenvolvimento do sujeito.

Para Piaget (*apud* TAILLE; DANTAS; OLIVEIRA, 1992, p.66) “[...] a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”. A afetividade é vista como a mola propulsora do agir e do reagir. É o que possibilita a descoberta e a busca dos resultados às situações propostas.

Parafraseando Goleman (1996), acreditamos que a emoção impulsiona o agir imediato, perturbando o pensamento. Essa perturbação pode ser um estímulo para a aprendizagem, e por conseqüência, para a construção do raciocínio e do conhecimento, quando aproveitada para guiar as decisões e soluções. É o próprio Goleman (1996) que nos afirma que a característica da mente emocional é gerar ações com uma forte sensação de certeza,

baseando-se em impressões que já ocorrem anteriormente. Portanto é óbvio que o educador precisa apropriar-se desse conceito e aplicá-lo no desenvolvimento do raciocínio e da construção do conhecimento.

De acordo com Wallon (*apud* ALMEIDA, 1999) a emoção é uma forma de exteriorizar a afetividade, transformando-se de acordo com os impactos das condições sociais. A cultura tem papel imprescindível nessa transformação. Para Almeida (2004), as emoções são desordens fisiológicas cuja finalidade é amotinar as disposições e capacidades do indivíduo. Como um redemoinho intempestivo, causa, concomitantemente, revoluções internas e externas. Assim, “[...] as emoções são capazes de produzir um impacto tanto reforçador quanto redutor sobre a memória e o aprendizado” CHABOT & CHABOT, 2008, (p.69). Zazzo (1978) afirma que a emoção é um fato fisiológico em seus componentes humorais e motores. É um comportamento social nas suas funções arcaicas de adaptação. A emoção é uma atividade dita social, pois faz parte das atividades em conjunto.

Para avaliar, o educador coloca suas expectativas em relação ao seu desempenho, o que ocorre também em relação ao educando. O cotidiano escolar, desenvolvido na sala de aula, mostra-nos que existe uma interpenetração entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo do educando. Conseqüentemente, essa interpenetração ocorre também com o educador. O educador, porém, utiliza-a na transformação/ criação da prática e sofre interferência na realização da avaliação.

Sabemos que o educador é um ser humano, e que seu pensar e seu sentir são ações ligadas e indissociáveis, por isso, quando avalia, o faz emitindo um julgamento de acordo com suas crenças, convicções e valores, potencializando uma aprendizagem contextualizada, crítica e criativa. Contextualizada, quando traz aspectos da realidade do educando e, por conseqüência, seu também. Crítica, quando potencializa a exploração, a descoberta e o entendimento do que está ocorrendo na realidade, da qual possibilita a modificação/transformação. Criativa, quando o

educando constrói e transmuta seus conhecimentos para ajudar e dar subsídios a sua comunidade local.

Não excluindo os aspectos emocionais, o educador faz uma avaliação dos avanços, das necessidades, visando à superação da fase transitória ao próximo saber. Concordando com Esteban (2001), entendemos que avaliar deixa de significar um julgamento sobre a aprendizagem do educando, servindo como modelo capaz de revelar o que ele já sabe, demonstrando os caminhos que foram percorridos para alcançar o conhecimento. Demonstra, ainda, o que o educando não sabe e o que pode vir a saber, potencializando e revelando em seu processo cognitivo, evidenciando suas possibilidades de avanço e suas necessidades para superação, sempre transitórias, do saber.

Luckesi (2005c) afirma que avaliar é um ato amoroso que tem poder transformador, acolhendo ações e práticas que provocam modificações das atitudes entre o educando, o aprender e o ensinar. Esse ato é inclusivo, por perceber as necessidades e angústias do educando. É um ato que dá oportunidades às mudanças de comportamentos e de conceber a qualidade ocorrida na aprendizagem do educando. A avaliação desse tipo envolve os aspectos emocionais de educador e educando, provocando alegria, disponibilizando o diálogo e a escuta sensível do outro, em suas indagações, dúvidas e anseios (BARBIER, 1993). É o que Freire e Macedo (2002) afirmam ser a leitura do mundo do educando.

Para Campos (2007, p.38) “[...] a aula é um momento mágico”. E esse momento mágico auxilia o educador a agir e a estabelecer procedimentos avaliativos que estimulem a curiosidade por meio da escuta do educando. A forma dialógica e comunicativa desenvolvida em sala de aula proporciona as inter-relações, em um procedimento intersubjetivo e interpessoal. Ainda em Campos (2007, p.41) temos que “[...] a sala de aula é lugar imaginário.[...] lugar onde se tece a elaboração do eu e do outro. A sala de aula é um lugar de transformações. É um lugar simbólico” de pertencimento simbólico.

Conseqüentemente, existe uma multiplicidade de possibilidades, que consolida a sala de aula como espaço de sentimentos, espaço de identidade, espaço de trocas e intercâmbios.

Em suma, é a sala de aula o espaço em que devemos buscar as relações entre educador/educandos, como se processa a prática da avaliação e como essa prática fortalece o desempenho do educando. Conseqüentemente, sabemos que o agir docente faz a diferença e é nesse agir que encontraremos o “repertório de conhecimentos específicos ao ensino” (GAUTHIER, 1998) para a consolidação da avaliação transpassada pela afetividade.

Fazendo algumas considerações:

De acordo com Luckesi (2002, p.84), a avaliação “[...] é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível”. Assim sendo, é diagnóstica e inclusiva, e o educador utiliza-se da afetividade, dos sentimentos a respeito da disciplina, da turma e de cada educando individualmente para expressar sua apreciação. É uma atitude consciente e crítica frente ao desenvolvimento alcançado pelo educando. Esse é o verdadeiro significado da avaliação, em que o educador faz o diagnóstico da aprendizagem, revê caminhos e suscita oportunidades para o crescimento e construção do conhecimento, numa relação de parceria com o educando.

Utilizando-se da afetividade, o educador pode fazer considerações sobre os progressos de cada educando e da turma como um todo. Pode, ainda, rever sua própria prática docente. Pode estabelecer um relacionamento agradável e prazeroso. Pode, como afirma Freire (1998), aprender a escutar o educando, praticando uma avaliação a serviço da libertação, estimulando o falar a como caminho do falar *com*. Assim sendo, o educador emite um juízo, mas um juízo de qualidade, como afirma Luckesi (2002).

Sabemos que o educando aprende quando tem disposição para aprender, quando tem o desejo de aprender. Para isso, o educador utiliza-se de meios que busquem os sentimentos, as

emoções, o afeto do educando em relação a determinado conteúdo e o predispõe a aprender. Parafraseando Luckesi (2005b), sem essa abertura afetiva, dificilmente alguém aprenderá efetivamente algo. Por conseguinte, a afetividade é o pano de fundo para a aprendizagem do educando, bem como da avaliação realizada pelo educador. Essa tríade aprendizagem-afetividade-avaliação é um ato significativo e vital para o processo educativo. A aprendizagem assenta-se sobre a afetividade, em que cada uma tem seu papel primordial e fundamental para explodir em um ato avaliativo de qualidade.

A avaliação pode gerar situações conflituosas, experiências traumáticas, em que diferentes formas de avaliar visam somente ao aspecto classificatório, à comparação entre educandos, a uma hierarquização. Cabe ao educador modificar essa concepção de avaliação, buscando emitir um juízo de qualidade, visando ao crescimento autônomo, crítico e reflexivo do educando, mostrando seus avanços, possibilidades e necessidades para alcançar um outro conhecimento.

Queremos, aqui, mostrar-nos favoráveis ao desenvolvimento da dimensão afetiva como uma forma de dar qualidade à aprendizagem ocorrida em sala de aula. Não se trata de buscar um estado emocional instantâneo, mas de priorizar uma afetividade durável e intensa, que proporcione uma avaliação constante e significativa para educador e educandos, pois sabemos que, na aprendizagem, o educando constrói crenças e valores que expressam as representações de sua afetividade e a reciprocidade entre o educador e os educandos, no bem querer transformado em avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Rita da Silva. *O que é afetividade? Reflexões para um conceito*. 1999. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em: 22 fev. 2006.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.
- ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Tereza Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Org.) . *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. IN: *Cadernos ANPEd*. Porto Alegre, n. 5. p. 187-286, 1993.
- BAUTISTA VALLEJO, José M. *Escola aberta e formação de professores: elementos para a compreensão e a intervenção didática*. Tradução Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRASIL. SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUCK, Ross: The Biological Affects. A Typology. *Psychological Review*. *American Psychological Association* (APA). v. 106, n. 2, p. 301-336, abril 1999.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CHABOT, Daniel & CHABOT, Michel. *Pedagogia emocional: sentir para aprender*. Tradução Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2008.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).
- _____. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Regina Leite. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. São Paulo: DP&A, 2000.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Injuí, RS: Unijuí, 1998.

GOLEMAN, Daniel. *A inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LEITE, A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*. São Paulo. Vol. 4, n. 2, p. 79-88, 2002

_____. A questão afetiva e cognitiva na prática educativa, 2005b. Disponível em: www.Luckesi.com.br. Acesso em: 30 jul. 2007.

_____. A base ética da avaliação da aprendizagem na escola. 2005c. Disponível em: www.Luckesi.com.br. Acesso em: 30 jul. 2007.

_____. A base ética da avaliação da aprendizagem na escola. 2005c. Disponível em: www.Luckesi.com.br. Acesso em: 30 jul. 2007.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Trad. Juracy C. Marques. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEDIANO, Zélia D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. IN: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. IN: GINEMO SACRISTÁN, J e PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Org.) *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAILLE, Yves De La; DANTAS, Heloisa & OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

ZAZZO, R. Wallon, psicólogo da infância. In: Wallon, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Ed. 70, 1978.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

