

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Afetividade e avaliação: possíveis relações no sucesso ou fracasso escolar

Vilmária Fernandes Sales¹

¹ Universidade Federal da Paraíba. vilmaria1@yahoo.com.br

Como se concebe a avaliação

A avaliação tal como é colocada nas escolas atualmente, comporta instâncias políticas, econômica, técnicas e afetivas.

A questão política é vista por Sacristan (2004) que aponta uma febre de avaliação embasada na racionalidade tylleriana, que afeta todo o sistema educativo. Essa racionalidade abrange conhecimentos e atitudes dentro e fora da escola. Fora da escola, há avaliações de organismos regionais, estatais e internacionais, a exemplo do PISA. O PISA serve para fazer comparações entre os países: afirma-se que o sistema educativo é ruim quando os parâmetros de leitura e matemática não obtêm bons lugares no *ranking* dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

* O trabalho é parte da nossa tese de Doutorado, financiada pela CAPES.

Sob essa ótica, o fracasso não é uma incompatibilidade entre sujeito e o projeto escolar, nem sua incapacidade de aprender: é um diagnóstico produzido socialmente. Com isso, a informação pública se utiliza e embasa a avaliação interna: o ensino privado surge como produtor de êxito (porque mostra eficiência) e o público como produtor de fracasso. Isto é, anula as possibilidades de uma avaliação mais próxima do sujeito e mais humana. Dentro da escola, o fracasso escolar é a constatação do comportamento do sujeito ante uma norma explícita ou implícita, que pode basear-se em conhecimento, atividade e resultado.

A avaliação externa utilizada para comparações mostra os “melhores” e os “piores”, pois, se vale de processos sociais como enaltecer “acertos” e envergonhar por “erros”. Assim, surgem países que estão melhores que outros, escolas que são melhores que outras, e alunos “melhores” e “piores”. Dessa forma, se buscam elementos para a eficiência das escolas e a distribuição de recursos públicos.

As políticas educativas na perspectiva neoliberal, aponta o fracasso escolar na ideia de qualidade de educação que é avaliada sob parâmetros de quem é melhor mostrando assim, aspectos de eficiência. Aperfeiçoar o sistema avaliativo com a padronização da medida educacional imposta pelos exames escolares está atrelada ao atendimento das demandas sociais de educação, reduzindo ao máximo investimento público. No âmbito econômico, a avaliação educacional apresenta duas características: definição da distribuição dos recursos econômicos as instituições e a regulação do acesso ao mercado de trabalho (ESTEBAN, 2002).

Nesses termos, a avaliação se distancia do processo ensino-aprendizagem, enfatizando-se a função de controle social, que é mediado pela prática pedagógica.

Lukesi (2006) define a avaliação como fetiche, sendo, portanto, universalizada e independente do processo ensino-aprendizagem, e que inclui um modelo teórico de mundo e de educação que se viabiliza na prática pedagógica. Assim, mantém um mecanismo de conservação e reprodução social. Segundo o autor, os resultados, sob forma estatística como é colocada a avaliação, é instrumento de controle social.

Assim concebida, a avaliação dentro de sala de aula, apresenta segundo Freitas (2002), três componentes: avalia-se o domínio das habilidades das provas ou

trabalhos, “para saber o que o aluno aprendeu”, pelo comportamento e através de valores e atitudes.

Para Esteban (2002) a prioridade dada aos exames, como processo técnico–burocrático, oculta a rede social que sustenta as práticas sociais. Proporciona meios para classificar e distribuir alunos no meio social. Através da vigilância e a sanção normatizadora no qual estão imbricados o poder e a posse do saber, atua no disciplinamento da individualidade. É um tipo de avaliação que disciplina o corpo, o pensar e a vontade: “é a violência simbólica, menos perceptível, que dificulta que o sujeito identifique o agressor”. Essa situação contribui para que internalize um sentimento de inferioridade e de culpa por seu fracasso (ESTEBAN, 2002, p.108). Com isso, a reprovação é um fracasso a mais numa vida sem direitos básicos em que notas baixas ou reprovação tem poder mínimo para impor disciplina.

Outra forma de controle via avaliação e mediação é enfatizar o comportamento do aluno. Este se traduz como um instrumento poderoso de controle, pois o professor exige do aluno obediência às regras, como ficar quieto, prestando “atenção”, ou permanecer calado.

A avaliação a partir dos valores e atitudes permite expor o aluno a reprimendas e comentários humilhantes. Aqui podemos falar de uma política emocional tal qual é colocada por Hargreaves (2004). Há emoções de exclusão social a exemplo do desgosto. O desgosto permite que se avalie aquilo que é aversivo ou não para determinado grupo. Gargalhadas, inquietação, levantar-se são vistos como inadequados e que muitas vezes recebe desaprovação por parte de professores.

Conjuntamente com a avaliação do comportamento, a avaliação por valores e atitudes, se instala a lógica da submissão.

Esse modelo de avaliação que comporta aspectos instrucional, comportamental e de atitudes e valores se explicam pela necessidade de acumulação de capital, separando-se os processos de formação dos motivadores naturais da vida, ou da relação afetiva entre professores e alunos. Assim, a avaliação assume a forma de mercadoria, isto é, valor de uso e troca. O aluno é condicionado a ver a aprendizagem que só tem valor a partir da troca da nota (FREITAS, 2002).

A valorização das notas por parte dos alunos é o que Freitas (ibidem, 2002) considera como avaliação no nível formal. Nela, aparece a concepção de avaliação continuada: juntar séries retirando da avaliação o poder de deter o aluno e introduzindo inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas. Uma dessas inovações foi a progressão continuada e os ciclos de aprendizagem. Os ciclos procuram contrariar a lógica da avaliação formal: eles não eliminam a avaliação formal nem a informal, mas, ainda assim, devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada e não apenas como solução técnico-pedagógica para a repetência.

Nessa condição, muitos professores acreditam que não precisam se preocupar com a aprendizagem dos alunos, pois o “sistema quer que se empurre o aluno de qualquer forma”. Torna-se aval do modelo individualista de desenvolvimento segundo o esforço de cada um. Dessa forma, ocorre uma desresponsabilização pelo processo de ensino, e a responsabilidade de aprender é jogada para o aluno de forma semelhante aos mecanismos de transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo, como coloca as políticas neoliberais. Há a internalização da exclusão.

“a internalização da exclusão permite também produzir a seletividade - antes explícita e com custos sociais sob forma de exclusão subjetiva, a partir de mecanismos de avaliação informal nos quais se constrói sucesso ou fracasso do aluno [...]. O sistema ganha com a permanência dos alunos retirando-os do “mau convívio” da rua, disciplinando-os segundo a “ordem” vigente, ainda que não ensine de fato mais do que ensinava antes (FREITAS, 2002, p10).

No plano informal, o jogar a responsabilidade sobre o aluno são respaldados pelos valores de professores, e que afetam as estratégias de ensinar-aprender. É um plano onde há representações de ambos, que orientam novas percepções e afetam o desenvolvimento de seu relacionamento. Aqui o papel da afetividade é premente, e é nesse plano onde se avalia sucesso ou fracasso.

Afetividade e Avaliação

A pluralidade conceitual sobre afetividade engloba perspectivas filosóficas, psicológicas e pedagógicas. Pode significar atitudes, valores, comportamento moral, ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse, atribuição, inter-relação, sentimentos e emoções, (RIBEIRO E JUTRAS, 2005), ternura (Restrepo, 2001) ou processos de cuidado (BOFF, 2000).

Nesses estudos, Ortiz (2008) considera que a formação da afetividade se desenvolve tanto por fatores internos como por fatores externos, e relaciona razão e afeto considerando-os funções de um todo estruturado.

Segundo Castillo (2005), a afetividade tem um papel importante na socialização; é elemento principal no desenvolvimento intelectual, psíquico e moral, constituindo-se um conjunto de sentimentos e emoções na existência das pessoas.

Além das experiências subjetivas, que revela como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, pelo sentido que tem para as pessoas, remete ao significado que ela retira dessa experiência como é colocado por Pinto (2005).

Dessa concepção pode-se perceber que a afetividade seja de natureza subjetiva, mas não são independentes da ação do meio sociocultural, pois estão inter-relacionados com a qualidade das interações das pessoas e que se faz presente desde o nascimento.

Para Wallon (1956/1991), a afetividade é o primeiro domínio de muitas etapas que a criança percorre ao longo do seu desenvolvimento. Sua teoria da afetividade é definida como teoria da emoção e do caráter.

As emoções têm papel adaptativo e se constituem como meio para expressar informações sobre os valores. Assim, sentimentos de felicidade levam a um julgamento de maior satisfação na vida e sentimentos de desgosto levam a perceber comportamentos como inadequados. Isso aponta a influência do afeto no julgamento e decisões e no conhecimento de mundo (JADUE, 2002).

Compreendendo que a avaliação ocorre a partir de julgamento de professores, tal como é colocada nas escolas, encontramos aí um elo entre afetividade, pois não é apenas o ser racional que se faz presente no momento de avaliar. Assim, a avaliação serve de pano de fundo para a reflexão principalmente quando concordamos que a mesma apresenta um caráter do controle do comportamento através de emoções como medo e aplicação de castigo.

No processo avaliativo o controle do comportamento foi e parece ainda ser usada sob a tutela do medo, perpetuando uma prática do século XVII: Comenio acreditava que através do medo se conseguia atenção dos alunos.

O medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. [...] o medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso (LUCKESI, 2006, p. 24).

Essa afirmação traz consequências para os alunos em níveis pedagógico e psicológico. Pedagogicamente, pautada por exames, não cumpre a função de subsidiar uma decisão para melhorar a aprendizagem; psicologicamente, é colocada como fetiche que inviabiliza temor à realidade como limite da compreensão e das decisões da pessoa – o auto-controle prossegue mesmo sem a coerção externa: o sujeito é presa de si mesmo. Além disso, o esforço e o comportamento são relevantes nesse processo.

Além do medo, a avaliação comporta o castigo. Ao errar, o aluno é castigado. O clima de medo e tensão, que pode ser viabilizada de diversas formas, como por exemplo, chamar oralmente e de surpresa. Nesse tipo de “avaliação”, o professor está interessado em quem não aprendeu e não o que foi ensinado. Provocar vergonha e medo deve servir de lição para quem não aprendeu – e isso se constitui castigo. Outra forma de castigo talvez mais perniciososa é a ameaça do castigo: o aluno sofre por antecipação e fica permanentemente numa atitude de defesa. São ameaças de futuras repressões, caso não se conduza “bem” nas condutas que devem ser aprendidas.

O castigo que emerge do erro verdadeiro ou suposto – marca o aluno. As atitudes ameaçadoras garantem o medo, a ansiedade, a vergonha. A postura corporal de defesa que o aluno assume, manifestada pela dificuldade de respirar [...] mantêm-se o medo, a tensão e a atenção. Atenção limitada, mas atenção. E a que preço! A partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se [...] uma compreensão culposa da vida, pois além de ser castigado por outros, sofre a autopunição (LUCKESI, 2006, p. 51).

Segundo o autor, as razões para o castigo advêm do fato de o aluno não ter aprendido um conjunto determinado de conhecimento e, de que as condutas dos sujeitos não corresponderam a um determinado padrão pré-estabelecido; por isso, merecem que “paguem” pelo erro e “aprendam” com ele. Disso, depreende-se que a culpa está na raiz do castigo. Daí ser o erro uma fonte de condenação que precisa ser

reparada. A concepção de culpa se deu e se dá numa trama de relações sociais que resulta numa limitação da vida, rigidez na conduta, que gera autocontrole dos sentimentos (LUCKESI, 2006).

Fica compreensível que, nessa cultura de culpa, as emoções são reprimidas, consideradas como “subversivas”, principalmente a raiva. Assim, há um controle social internalizado, que, na acepção de Luckesi (ibidem), engessa a vida, e impossibilita a expansão de sentimentos e necessidades vitais dos alunos.

Portanto, o controle do comportamento está presente na avaliação através da ideia do “bom aluno”, que precisa aceitar a disciplina independentemente do que pensa e sente. O oposto, a do fracassado, é analogia do mal selvagem, isto é, aquele que expressa emoções “inadequadas”. Em ambos os casos, não é permitida a expressão de emoções.

Assim a avaliação posta como controle de comportamento e baseada nesses valores, leva constantemente a exclusões de crianças que supostamente apresentam comportamentos “inadequados”.

Uma avaliação que inclui, é aquela que não leva a um julgamento de valor, seletiva, “mas como ato de melhora, aquela que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). [...] é um ato que acolhe atos, ações, alegrias, dores como elas são; [...] para permitir que cada coisa seja o que é [...] tem a característica de não julgar” (LUCKESI, 2006, p.171).

Essa concepção leva a distinguir o fracasso do aluno e da escola. Do aluno, o fracasso se constitui a culpa, cujo juízo é moral; da escola o fracasso é ético, cujo juízo é técnico. Ou seja, implica avaliação e as condições que essa avaliação pressupõe: “Em todo sistema conceitual do educativo, se assinala não sem pudor, não sem vergonha [...] aquilo que é necessário conter, excluir, vigiar e castigar com o olhar pedagogizante” (SANCHÉZ, 1991, p.2).

Dessa forma, o fracasso escolar é fabricado através da avaliação como apontam Perrenoud (1999) Demo (1998) Marchand (2002).

Além do controle do comportamento, Afonso (2005), Hoffmann (1999) e Sousa (2000) apontam que a avaliação como é colocada nas escolas, expressa as políticas públicas que ameaçam a democratização do ensino e pode ser utilizada como instrumento de discriminação social. Nesse sentido, os saberes dos alunos são desvinculados de sua cultura, convertendo-se desigualdades sociais em fracasso escolar na qual há submissão dos padrões definidos pela escola.

A PESQUISA

Foi utilizado grupos focais com 5 professoras do ensino fundamental de duas escolas municipais. As questões versaram sobre como é a avaliação utilizada e como poderia ser a avaliação para ajudar crianças que fracassam. A discussão ocorreu em duas sessões. As sessões foram videogravadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram que as professoras utilizam processo contínuo em suas avaliações privilegiando ora o aspecto da aprendizagem ora do comportamento e interesse da criança: professora 1: “Tem que ser processo contínuo [...] Você não avalia só no dia que vai fazer uma provinha no dia. A gente avalia o interesse deles, pelas atividades que são feitas diariamente. A gente vê quem fez o para casa, quem ta prestando atenção na hora da leitura. A avaliação só é justa se for dessa maneira, as vezes ele vem fazer uma prova que não está bem, às vezes não dormiu direito. Pela nota não é justo. Todos os dias eu vejo o que meu aluno cresceu”. “Eles podem não saber codificar/decodificar. Eles sabem fazer a leitura deles. Eles me contam estórias surpreendentes, com a capacidade e criatividade. Eles sabem separar textos”.

Professora 2: “É contínua, do início da aula até o final. Eles sabem. Tem uma nota que é do comportamento dele e do desempenho dele. Trabalho individual, nota de prova”.

Professora 3: “A gente tem uma criança que ele não lê, não escreve, a gente coloca uma nota dele. Ele sabe até juntar e lê um pouco, mas ele não se interessa [...] não tava nem aí. Eu sabia que ele estava sabendo. Ele sabe. Ele sabe, mas não se interessa, não organiza nada, rasga o caderno: “Leitura codificada ou não. Eles sabem. Eles também lêem, vê um homem preto, um branco, eles sabem. Entra, mas não vai fazer ele passar”.

Essas falas remetem a aspectos interessantes: embora colocando que as crianças sabem alguma coisa, ainda assim são reprovadas o que nos leva a afirmar que não consideram totalmente os saberes das crianças. O aspecto predominante para avaliação é o cognitivo, mas como se “fosse todo o programa” que a criança tivesse que aprender, com aquilo que elas consideram interesse e um comportamento exemplar. Saber alguma coisa ou não parece estar vinculado à questão do erro que ainda assim, os conhecimentos dos alunos são hierarquizados e recebem valores distintos, o que mostra um nível de responsabilidade e poder das professoras no processo avaliativo. A qualidade da produção é vinculada ao aspecto da valorização pelo adulto (Esteban, 2002). Os processos afetivos surgem na fala da professora 1 quando reconhece que não é justo uma avaliação somente pela nota, mas também por saber o estado que a criança se encontra, reconhecendo aí uma influência do não dormir bem.

A fala da professora 3 “Entra, mas não vai fazer ele passar”, demonstra claramente o processo de internalização da exclusão: a criança está na escola mas não há garantia para sua aprendizagem. E desse resultado parece que a professora não participa com seu processo de avaliação.

Sobre como poderia ser a avaliação para ajudar essas crianças, parece não haver mobilização da parte das professoras para ser diferente do que já fazem: “A avaliação não pode ser diferente da criança que vai bem. Com acompanhamento, não pode ser diferente da criança que vai bem com a que é fracassada. Tem que ser justa, coerente. Eu tenho que verificar se ele estiver interagindo comigo, com os outros colegas, o interesse na aprendizagem, verificar o compromisso de trazer o para casa para saber se há interesse na aprendizagem”.

“Nós fazemos assim, os meninos que estão bem, a nota normal; o que não estão a gente coloca o progresso, coloca com um lápis grafite. No caso, não precisa ter nota. A gente avalia a criança, o desempenho dela”.

A professora 5: “eu avalio meu aluno cotidianamente; eu avalio pela participação, pela frequência, demonstração de interesse, pelas atividades, pela interação se está interagindo melhor na sala de aula”.

Outra professora aponta uma estratégia diferente: “Também faço, conto historinha e conto só até a metade; só depois digo o restante da historinha: vai contar amanhã? (se refere aos alunos). Da historinha que deixo pra outra aula eles ficam bem interessados; ei tia, vamos ver o final da história. Eu acho que isso quando vê uma parte da novela a gente fica ansiosa pra ver o final e vai ficando, gostando. É por aí”.

“Tem várias partes: Leitura se participa; às vezes a criança não tem leitura. Vou colocar 2,3 para agradar? Se a criança é participativa e não tá conseguindo aprender, ela precisa de uma avaliação, pode estar com um bloqueio; ela está precisando de um apoio técnico”.

Aqui aparece a conotação do bloqueio que é responsabilidade da criança e não há menção da interação com a professora, do seu processo afetivo. Ressaltamos também que não pode ser diferente da criança fracassada, mas não há pistas como é realizada.

Efetivamente, a expressão de afetividade dessas professoras comporta valores e concepções culturais no processo avaliativo. Essa afetividade se coloca como o que Ribeiro e Jutras (2006) apontam: uma afetividade como sentimento e não como ação. Elas verbalizam que têm cuidados com a criança que fracassa para que ela não se torne mais revoltada e, ainda, buscam estimulá-la para aprender. Algumas professoras informaram que se dispunha a chegar perto das crianças quando estas solicitam sua presença para ajudá-las na tarefa. Em outros momentos, expressaram que consideravam seus alunos como desinteressados ou hiperativos.

No entanto, suas ações apesar de sentirem pena da criança, as reprovam. A justificativa para a reprovação é que as crianças possam aprender mais, o que corrobora a posição de Paro (2000) quando concebe a reprovação como justificativa para motivar a criança.

Além disso, a concepção sobre a criança e seu ambiente parece influenciar a afetividade dessas professoras no processo de avaliação, que a nosso ver está implícito valor que parece, as crianças não têm. Para nós, tais concepções estão eivadas de uma afetividade negativa e que pode gerar desprezo pela criança.

A professora 1 enfatiza o ambiente social da criança, além do ambiente familiar: “Nesse sentido, o ambiente que eles vêm. Crianças violentas, que traz violência de casa. A gente tenta trabalhar com o lado social, o lado humano e eles não têm educação [...] a clientela que a gente recebe é diversificada, tem criança que quando vem pra escola, já sabe ler, já sabe escrever, tem um desenvolvimento mental [...] nossos alunos, a maioria deles, vêm das comunidades, antigas favelas. E o que eles aprendem com as favelas? Com os pais? Com o ambiente? E quando chega na escola a gente vai ter que tirar esse carrapicho, tirar no bom sentido, procurar fazer a nossa parte”. Além do ambiente social, a professora se refere aos livros, ou à decisão

sobre a escolha a serem usados: “[..] aos livros que vem lá de cima, eles não atendem as necessidades dos alunos, além de ser alto o ensino que vem dos livros, os assuntos a realidade é outra [..] e vai tornando cada vez mais difícil”.

São perceptíveis na fala dessa professora os estereótipos ou os preconceitos a que se refere Pato (2000), quando se trata da criança pobre e sua família, no momento em que “[..] a gente vai ter que tirar esse carrapicho [..]”. O termo carrapicho é definido como uma semente espinhosa de algumas plantas, mas, no contexto da fala da professora, carrapicho desliza para uma conotação um pouco diferente: algo que está impregnado na criança através do seu meio e que precisa ser extirpado, isto é, fazer uma ruptura daquilo que a criança sabe do seu ambiente e colocar algo “aceitável” como sendo a educação que ela tem para oferecer, quando afirma “tirar no bom sentido”. Com isso, observa-se que não há consideração positiva pelo que a criança sabe, ou traz de seu ambiente. Outrossim, ao criticar o livro didático “[..] além de ser alto o ensino que vem dos livros, os assuntos a realidade é outra [..]”, que dificulta o aprendizado da criança, a professora não se apercebe de que ela faz o mesmo ao não considerar o ambiente no qual a criança está imersa. É pertinente lembrar aqui a observação de Perrenoud (2004) quando afirma que os programas são elaborados a partir de experiências de intelectuais, sem atentar para a diversidade e a vida das pessoas, o que contribui para o fracasso escolar.

Surpresa e preconceito são percebidos também na fala da professora 2: “eles usam expressões de coisas que às vezes me choca. Você se surpreende: falam com muita naturalidade em granada, craque [..] eu duvidava que a criança nessa faixa soubesse o que era aquilo; mas eu acho que eles não só tem esse lado desumano; eu acho que por baixo daquele bichinho bruto se a gente luta um pouquinho mais, um pouquinho mais de amor”.

A ideia de um “bichinho bruto”, que precisa de “um pouquinho mais de amor” tem um tom negativo, diferentemente de um tom evolucionista, como poderia parecer em outro contexto de verbalização. Essa concepção da professora, inferida de sua fala, nos traz uma criança que precisa ser “polida”, e essa ferramenta é a educação, eivada de outros valores; ou seja, não se percebe uma disposição para a troca, para a interação, para o aprender com”.

Outra faceta interessante é que apesar de reprovarem as professoras demonstram impotência: “quando a criança fracassa, a gente também fracassa” ou na fala de outra professora: “ poderia ter feito mais, mas não consigo”.

Essas posturas são compreensíveis no momento em que, para mudar o sistema avaliativo, elas cobram a presença dos pais na escola, e que haja homogeneidade da turma sem atentar que elas detêm um poder de aprovar ou não, apesar dessa exigência oficial.

Segundo Esteban (2002) é preciso refletir sobre o que representa caos e ordem para avaliar e assumir a heterogeneidade, a diferença e complexidade do cotidiano no processo avaliativo. A avaliação classificatória que se fundamenta na homogeneidade e da exclusão, atua sob a ótica da negação do outro, do diferente e dos seus saberes. Retira-se assim, a singularidade de cada criança.

CONCLUSÃO

Nossos resultados entrevêm uma ponte entre afetividade e avaliação uma vez que professoras colocam uma condição para aprovar que é a do comportamento, dos valores que elas trazem. Nesse contexto, há uma produção do fracasso via avaliação e via afetividade quando os alunos não se adequam a tais condições.

Seguir as normas oficiais é imperativo para essas professoras, que se alia ao sistema repressor - elas são desvalorizadas porque são obrigadas a não reprovar mesmo que considere que o aluno não sabe nada ou nada aprendeu. Retira-se sua autoridade. O sentimento de impotência parece se voltar contra as crianças no momento em que se sente vítima do sistema avaliativo e não encontra eco na ajuda dos pais. Sem processo de reflexão, quanto à interferência de comportamentos e valores e afetos que surgem na avaliação, essas professoras deixam as crianças jogadas á sua sorte: excluídas, mesmo dentro da escola.

No processo de refletir, conhecer seu nível de afetividade é uma condição necessária para guiar ações, conjuntamente com o racional, bem como reduzir injustiças que se cometem com crianças alegando determinados tipos de comportamento e ainda emitir juízos avaliativos (comportamentais e de aprendizagem a partir destes juízos). Quais tipos de comportamentos são inadequados? O da curiosidade, da brincadeira, do riso? Inadequados em que? A uma ordem, que segundo Wallon, retira possibilidades de que, com movimentos se desenvolve inteligência e interação, mas para professoras podem ser bagunça. Nosso estudo apontou que professoras passam a maior parte do tempo tentando controlar os alunos do que ensinando. Não se considera alegria, comentários das crianças: tudo precisa ser estipulado a priori, pois conta no processo avaliativo: interesse, estar quieto, prestando atenção a aulas que não prendem atenção.

As mudanças no processo avaliativo se filtram por essas reflexões, que podem levar a outro tipo de escola, na qual aprender possa ser a tônica, onde avaliar siga outros parâmetros e assim compor uma educação sustentável. Uma escola que ensine e respeite os saberes crianças pobres; uma avaliação que leve em conta esses saberes e não se imponha pelo medo e castigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação ou Emancipação?** São Paulo: Cortez, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

CASTILLO, Ana Maria Rosado. Adolescência, afetividade e comunicação. In: SALES, Vilmária; MONROY, José Alberto. **Olhares brasileiro e mexicano sobre a juventude.** Questões contemporâneas. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. RJ: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa – Busca de equidade entre forma e conteúdo. **Revista Latino Americana de enfermagem**. V.6, n. 2, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**. V. 23, n. 80. Campinas, 2002.

HARGREAVES, Andy. Política emocional de fracasso e sucesso escolar. In: MARCHESI, Álvaro & GIL, Carlos. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1999.

JADUE, Gladys. Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la dersección escolar. **Estudios Pedagógicos**. Nº 28, 2002, Valdivia.

LUCKESI, Cipriano. **A avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus, 1994.

ORTIZ, Juan. **Formación de la afectividad**. Disponível em: [HTTP://www.rincondelvago.com-formacion_dela-afectividad.html](http://www.rincondelvago.com-formacion_dela-afectividad.html). Acesso em: 20/03/08.

PARO, Vitor. **Reprovação escolar- renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **Mutações do Cativo**. São Paulo: Edusp, 2000.

PERRENOUD, Phillpe. . **Os ciclos de aprendizagem: caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Efeito da moda ou resposta decisiva ao fracasso escolar? In: **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Fausto Eduardo Menon. **A afetividade na organização do raciocínio humano**. Disponível: http://pepsic.bvs.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872005000100004&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1516-3687.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Marinalva; JUTRAS, France & LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da Educação**, v. 20, São Paulo, 2005.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (original 1941).

SACRISTÁN, José Gimeno. Del humanismo y de las humanidades en educación. Cap. 4. In: **La Educación que aún es posible**. Madri: Morata, 2004.

SANCHEZ, Carlos. La escuela y el fracaso escolar. **Educare**. Outubro, v. 6, n. 619. Universidad de les Andes, Mérida Venezuela, 2003, p. 258-267.

RIBEIRO, Marinalva; JUTRAS, France & LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da Educação**, v. 20, São Paulo, 2005.

SOUSA, Sandra Maria Zákia. **A avaliação na organização do ensino em ciclos**. São Paulo, FEUSP, 2000.