



ELEMENTOS CRÍTICOS PARA AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jesus Garcia Pascual

Universidade Federal do Ceará – garciapascual2001@yahoo.com.br

Introdução

Conhecer a causalidade multifacética do comportamento de estudantes na escola torna-se de fundamental importância para profissionais que pensam a Educação, quer sob a óptica da aprendizagem (MACHADO E PROENÇA, 1997; TANAMACHI, PROENÇA E ROCHA, 2000); quer da óptica da conduta (AQUINO, 1996; GUIMARÃES, 2003). As nervuras da malha capilar que explicam o comportamento dos aprendizes apresentam-se, por vezes, fragmentadas, incidindo apenas na sala de aula. Há necessidade de mudança portanto na educação, pois “a instiuição escolar se caracteriza como uma unidade funcional de planejamento, implementação e avaliação” (MELCHIOR, 2004, p.15). Nesse sentido, refletimos no que tange à **avaliação do comportamento de estudantes** como parte integrada e integrante do processo educacional (planejamento, ação docente e avaliação) suturando fraturas nas interfaces de aspectos individuais (alunos em si) e aspectos institucionais educativos (escola).

O texto traz contribuições para a reflexão de pesquisadores universitários que dialogam com professores da educação básica, porque a pesquisa de Pascual e Dias (2003) mostra como os professores de educação básica concentram as dificuldade encontradas na prática escolar nos **sujeitos isolados**, isto é, descontextualizados pedagogicamente. A pesquisa mostrou que professores da educação básica estão influenciados pela teoria funcionalista quando avaliação o comportamento do alunos (isto é, atribuem maciçamente os problemas ao aluno); sendo assim, cabe aos pesquisadores universitários estabelecer pontes

dialógicas em encontros de reflexão. Propomos no texto que a avaliação integrada e integradora do comportamento de estudantes conectando aspectos individuais com aspectos institucionais, certamente, contribui para o avanço da melhoria da qualidade na educação, dando continuidade a estudos anteriores sobre o processo educativo e suas vicissitudes.

Este ensaio abre espaço, desse modo, para a utopia na educação como no-lo diz uma professora: “*Sonho com uma escola mais atraente*”, em cujas palavras ecoa o pensamento do filósofo alemão Habermas que diz: “quando secam os oásis utópicos, estende-se um deserto de banalidade e perplexidade” (apud MOREIRA, 1997, p. 9).

Pesquisa Que dá Ensejo ao Texto

O texto que ora apresentamos tem como nascedouro uma pesquisa realizada no Estado do Ceará no período entre 2001 e 2003 junto a professores das redes pública e particular. O fulcro que deu equilíbrio ao estudo mencionado era a dificuldade que eles encontravam na prática docente no que tangia à aprendizagem e ao comportamento, solicitando-lhes que explicitassem ações que realizavam para enfrantar tais dificuldades. Este texto dá continuidade a outro anterior (Pascual e Dias, 2004), onde refletimos sobre as queixas escolares dos professores referentes à **aprendizagem**; aqui pensamos o processo avaliativo **que professores fazem do comportamento indisciplinado de estudantes e tecemos, desde a universidade, reflexões sobre o assunto para a escola básica.**

Encontramos apoio empírico para o texto nos resultados obtidos mediante pesquisa qualitativa realizada com educadores da rede pública e particular do Estado do Ceará. Aplicamos questionários respondidos por 268 professores e utilizamos-nos da técnica proposta por Laurence Bardin (1977)



para dar significado aos conteúdos obtidos (Análise de conteúdo). À continuação, os gráficos nº1 e nº2 mostram dados que nutrem as reflexões do texto, sinalizando o perfil dos sujeitos que responderam o questionário, cuja análise seria impossível sem a colaboração inestimável das estudantes de Psicologia da UFC: Francisca Adriana da Silva, Juana V. Clementino e Ana Vlândia Mota Seabra.

O gráfico nº 1 (vide anexos) mostra aspectos no que concerne à individualidade dos sujeitos (idade, gênero, renda, anos de magistério etc) relevantes para a pesquisa. Aqui, não obstante, sinalizamos apenas alguns: a) educadores que são mulheres; b) que dividem a tarefa pedagógica com assuntos de casa e, c) embora tenham experiência no ensino, lutam com dificuldades financeiras.

O gráfico nº 2 apresenta **megacategorias** (relativas ao interesse, à motricidade, à interação e à família etc) que aglutinam o maior número de respostas no que tange às causas que os professores julgam perturbar a aprendizagem decorrente do comportamento em sala de aula. Observamos na pesquisa que os professores atribuem grande parte das condutas consideradas negativas, isto é, que obstaculizam o processo da aprendizagem e do relacionamento na sala de aula, aos **alunos em si, descontextualizados**, sobressaindo-se a falta de interesse com 40%, a motricidade com 26% e a indisciplina 5%, o que perfaz um total de 71% depositado em atitudes e características físicas dos aprendizes. Quando se trata de avaliar o impacto de compartamentos interativos, quer com a família, quer com os professores, os índices restringem-se bastante, atingindo a casa dos 25%.

Em relação à pergunta sobre das dificuldades no comportamentos dos esrudantes, os professores atribuem maciçamente as dificuldades no comportamento às **características dos alunos**. O aspecto irrequieto aparece como o maior responsável pelo comportamento inadequado dos alunos na sala

de aula. Os **estados afetivos** são apontados como fatores muito importantes que prejudicam o andamento das aulas, centrando-se na falta de **interesse pelo estudo**. Os professores também citam a falta de **atenção** dos alunos em relação aos conteúdos apresentados em sala de aula. Há, ainda, dificuldades de teor afetivo que provêm de estruturas psíquicas fragilizadas pela **baixa auto-estima** e pouca **assertividade**, isto é, dificuldade em emitir o ponto de vista individual.

Há um outro aspecto referido como fonte de dificuldades em relação ao comportamento dos alunos; este refere-se à indisciplina de modo geral, sendo que alguns professores sinalizam a conversa em sala de aula e a falta de limites como características da indisciplina. Há também algumas respostas que atribuem a dificuldade na aprendizagem a fatores endógenos, tais como a falta de compromisso, o comodismo e a agressividade. A escola e as famílias aparecem em segundo lugar como causas da dificuldade dos alunos, com uma ligeira diferença em relação à participação da escola no comportamento escolar.

Os obstáculos que a escola representa para o comportamento se referem a aspectos materiais, *precariedade de espaços recreativos*, ultrapassando os aspectos pedagógicos. O comportamento distante da família em relação ao processo pedagógico dos filhos representa uma grande parcela de sua contribuição para o comportamento inadequado dos filhos, enquanto que as condições econômicas respondem por menos da metade. À estrutura social, com seu modelo econômico e político, é atribuída apenas uma pequena parcela de responsabilidade pelas dificuldades na aprendizagem dos alunos. Cabe, porém, analisar com maior rigor essas **categorias** para sabermos o que os professores dizem com esses significantes (interesse, motricidade, interação, família, indisciplina). Na categoria **outras** alocamos respostas de classificação difícil pela ambigüidade.



Quando os professores se referem ao comportamento inadequado (gráfico nº 2 a) acentuam os aspectos que recaem sobre a atenção, mas não mencionam problemas relativos aos processos cognitivos da percepção, da atenção ou da concentração. Nenhum questionário menciona distúrbios relacionados ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), conforme definição encontrada em BARKLEY (2002). A falta de concentração de uns contagia a conduta de outros, como frisa uma professora da 3ª série: “alunos que não se concentram e acabam, também, desconcentrando a turma”. Parece que a desconcentração decorre amiúde do pouco interesse manifestado pelos alunos em relação ao estudo, como nos diz uma professora: “Percebe-se claramente um desinteresse generalizado e mais intenso nos alunos que não estão no nível dos demais”.

Emparelhada à concentração, os professores julgam que os estudantes manifestam pouca estima por si mesmos; pois se acham abaixo do potencial cognitivo que possuem em decorrência da subestimação social. Alguns professores polarizam, por sua vez, o comportamento inadequado na sala de aula entre a agitação e a passividade: “dois tipos de comportamento me chamam a atenção, crianças inquietas, instáveis que não conseguem centrar a atenção no que está sendo realizado e crianças muito passivas que têm receio de se expor diante da turma”, diz uma professora da 4ª série.

Alguns professores, porém, exibem índices muito baixos, atribuem a falta interesse dos alunos pelo estudo ao ambiente escolar, que não favorece investimentos afetivos consistentes por parte dos estudantes. Erguem-se vozes, contudo, que interligam a falta de interesse à passividade da escola: “o que ouço falar é alunos que não querem nada, inquietos, agressivos. Mas creio que a escola que ainda tremos contribui para isto, porque ela impede a criatividade do aluno, não sendo nada atraente”, alerta uma professora aposentada. A pesquisa mostra, também, uma relação intensa entre o desinteresse dos alu-

nos e o empenho do professor, segundo uma coordenadora: “A maioria dos alunos é ativa, mas também dispersiva com failidade. Caso o professor não interaja bem com a turma, esta mostra logo o seu desinteresse em participar das atividades propostas”. Alguns coordenadores, todavia, sinalizam o baixo acervo de conhecimentos dos estudantes para explicar o desinteresse: “A maior dificuldade encontrada até o momento é que os alunos não conseguem acompanhar o ritmo”.

Quando os professores se queixam do comportamento (gráfico nº 2 b) agitado dos alunos estão, na verdade, falando não de características motoras desfavoráveis (apraxias) mas de aspectos internos dos estudantes, deixando de fora a fala do corpo, como saliente Coste (1992) ao afirmar que o corpo fala pelo aluno, até mesmo à sua revelia, por vezes. As palavras mais frequentes encontradas nas respostas dos professores para falar de comportamento agitado são ‘desordem’, ‘inquietação’, isto é, o comportamento indesejado decorre da afetividade e não da motricidade: “dispersão, falta de afetividade, ausência de noção de limite”, relata uma professora de 5ª a 8ª série. Visto por esse prisma, professores realizam práticas docentes que imantem positivamente o comportamento para a cooperação. Se condutas agitadas decorrem da motivação, alguns professores propõem a **aula participativa** como processo docente valioso face ao pedagogismo verbalista: “tento inovar de todas as maneiras a aprendizagem com eles”, declara uma professora da 6ª.

A brincadeira e a bagunça (gráfico nº 2 c) aparecem com menor força nas condutas inadaptadas para o processo do ensino e da aprendizagem na sala de aula, porém, conotadas como **atitudes** e não como **trastornos** da motricidade: “atrevimento, conversas paralelas”, justifica uma professora da 4ª série o comportamento motor acelerado de seus alunos. Comportamento inadequado em sala (agressividade) aparece relacionado com dificuldades na aprendizagem: “...uma certa agressividade vinda dos alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem”.



No aspecto relacional em sala de aula, os professores atribuem muita importância ao contato físico violento entre os estudantes, onde citam empurrões e solavancos entre si; mas, não falam de agressões físicas que provocam ferimentos graves: “Alguns alunos apresentam agressividade diante de outros colegas, principalmente quando o trabalho é feito em grupos ou estão no recreio” diz uma professora da 3ª série. Não há registros de armas nas respostas, sejam de fogo, sejam brancas, embora a agressividade apareça com 10% nas respostas.

A violência física entre colegas reveste-se por vezes de agressões morais onde há “falta de respeito e companheirismo”, diz professora da 7ª. A pesquisa apresenta comportamentos que violam a dignidade de alunos, como registra muito claramente esta professora da 4ª série: “O que me chama mais a atenção quanto ao comportamento dos meus alunos é o relacionamento que alguns apresentam em relação aos colegas, gostam de bater, colocar apelidos e sempre menosprezando o colega”. Trata-se de **violência moral**, isto é, constrangimentos sociais decorrentes de aspectos físicos, sociais, intelectuais ou motores dos estudantes: “A **bully** is an individual who torments others through verbal **harassment**, physical assault, or other more subtle methods of **coercion**” (<http://en.wikipedia.org/wiki/Bullying>) acessado em 28/09/2006. Alguns alunos preferem se calar, porém, como forma de reação: “Às vezes encontramos alunos fechados em si, donos de suas verdades, irreverentes”, professora da 8ª série.

A família (gráfico nº 2 d) aparece separada da escola nas tarefas educativas e, dessa forma, professores atribuem a ruptura como causa da dificuldade dos alunos: “Muitos dos alunos surgem completamente LARGADOS (sic), sem acompanhamento familiar, sendo suas atitudes agressivas, uma consequência do processo nos qual estão inseridos”. O comportamento distante da família em relação ao processo pedagógico dos filhos representa uma grande parcela de sua contribuição para o bai-

o desempenho dos filhos e do comportamento inadequado, sendo que as condições econômicas vêm em segundo lugar na classificação que uma coordeadora fez: “1º) a falta de acompanhamento dos pais; 2º) a condição financeira; 3º) a estrutura familiar”. À *estrutura social*, com seu modelo econômico e político, é atribuída apenas uma pequena parcela de responsabilidade pelas dificuldades no comportamento dos alunos.

A reflexão não pode ficar apenas no que os professores pensam a respeito de comportamentos inadequados aos processos de ensino e de aprendizagem, mas cabe conhecer as **ações pedagógicas que implementam**. Os dados da pesquisa fornecem elementos para a avaliação das práticas pedagógicas dos professores no sentido de torná-los autônomos na sua tarefa, pois dizem Tardif e Lessard (2005) que: “Outro fenômeno importante consiste no fato de que os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para formação dos alunos” (p.78). Mas como os professores pesquisados enfrentam cotidianamente os comportamentos inadequados ao processo educativo, isto é, comportamentos que obstaculizam a aprendizagem de conteúdos e a aquisição de atitudes sociais positivas?

A reflexão, acompanhada do diálogo sobre os comportamentos inadequados, se torna uma ação presente nos professores, porém, recai preferencialmente nos estudantes: “Levo sempre ao questionamento de todos, junto todos os envolvidos no processo de ensino, em especial os alunos”. Há, todavia, situações em que os professores se vêem desalentados e, quando os recursos pedagógicos não modificam o comportamento dos adolescentes, recorrem a forças transcendentais, como bem o expressa uma professora de 5ª a 7ª série: “Uso o diálogo, o debate, texto, dinâmica e oração”.

Observamos na pesquisa, contudo, que muitos professores não desistem dos conhecimentos pedagógicos que



aprenderam na faculdade e integram didática e interação com os estudantes e seus pais: “Converso com o pai e com o aluno e proponho uma aula (dia-a-dia) diferente, interessante”. Mas quando o diálogo e a admonestação não adiantam (“tento conscientizá-los ao máximo que violência não leva à parte alguma”), professores aceitam o limite da ação pedagógica: “Converso muito com eles, tento melhorar minhas aulas usando dinâmicas, porém, isso nem sempre é possível devido à questão do tempo disponível. Faço o que está ao meu alcance”, relata uma professora da 4ª série.

Mas o que está ao alcance dos professores da educação básica no Ceará? Será que o limite do seu alcance nasce e morre nas ações individuais que cada professor realiza na solidão das paredes da sala de aula? Os resultados da investigação que deu ensejo a este trabalho mobilizam-nos no que concerne à responsabilidade dos pesquisadores em relação ao tema aqui abordado. Como ajudar, contudo, professores que saíram da academia faz tempo e a premura do trabalho não lhes permite tempo para a qualificação? Pensamos que os congressos surgem como grandes **contextos curriculares positivos**. Nos contextos curriculares positivos saberes, práticas e experiências pedagógicas cruzam-se dialogicamente, como tivemos oportunidade de asseverar na tese de doutoramento:

As explicações encontradas para entender o desempenho discente mostram fissuras que o fragmentam, repartindo a responsabilidade entre educadores, educandos e políticas públicas. Pensamos, todavia, que se trata de uma fragmentação também *pedagógica*, porque a Modernidade, ao supervalorizar a racionalidade científica como modo dominante de produção de conhecimentos, desvalorizou outras maneiras de “apreensão da realidade” (PASCUAL, 2005)

Reflexões Emergentes da Pesquisa

Se tal é importância de momentos para a reflexão e troca de experiências, passaremos a refletir sobre informações coletadas na pesquisa com o intuito de colaborar no con(pro)gresso sobre avaliação, intercambiando-as com educadores de outras latitudes, teóricas ou geográficas. A partir dos resultados obtidos na pesquisa que ensejou este trabalho, podemos elaborar algumas considerações acerca da relação entre o comportamento dos estudantes e a avaliação do contexto escolar.

Encontram-se na história da Educação brasileira teorias pedagógicas que utilizam a avaliação como **exame** da capacidade intelectual para distribuir estudantes (classificar) em classes diferenciadas de acordo com a capacidade mental e para encaminhar (excluir) alunos hiperativos de acordo com os tipos de personalidade. A Psicologia científica, alentada por necessidades pedagógicas escolanovistas, elaborou diversas baterias de testes: “As sementes da avaliação psicológica, que hoje constitui uma das funções do psicólogo, foram lançadas numa fase que abrangeu o fim do século XIX e o início do século XX (CUNHA, 2000, p. 19). É sabido que a Escola Nova opunha-se à educação verbalista e formalista por considerar a pedagogia como a ciência da educação que colocava as características dos sujeitos como eixo das **ações pedagógicas**. Conhecê-las, portanto, seria de vital importância:

As máquinas preparadas para tecer seda não o farão, proveitosamente, se as provermos com lã. E se, de mistura, lhe dermos, com tênues fios de seda, pedaços de barbante e grosseiras felpas de côco, os teares se emperrarão a meio caminho, não chegando a dar nenhum produto aceitável. A nova maneira de propor a questão se resume simplesmente: estudemos a matéria-prima, antes do ajustamento



das máquinas que a devem trabalhar (Luorenço Filho, 2002, p.41).

Talvez influenciados pela matriz funcionalista da Escola Nova, os professores investigados estão conscientes das dificuldades que muitos alunos enfrentam para manter a atenção, a concentração e o interesse na aula. Dificuldades essas acrescentadas, mormente, pelo baixo controle da agressividade. Diante das dificuldades para gerenciar o comportamento dos alunos, os professores não ficam inertes, senão que engrossam as fileiras de uma verdadeira **cruzada educacional**, já que as ações implementadas pelos professores se apresentam revestidas de **impulsividade, senso comum, entrega incondicional, boa vontade**. Os traços reflexivos que lhes permitem iluminar o comportamento inadequado restringe-se com frequência aos indivíduos isolados do contexto escolar.

Decepcionados com os sucessivos acenos de mudança (política, econômica, social, educacional), professores se refugiam nas *ações concretas e individuais*, que eles próprios executam na solidão da sala de aula. Essas ações refletem generosidade e firmeza de espírito, todavia, são realizadas isoladamente, pois não lhes inspiram confiança as atividades coletivamente planejadas. A bandeira da transformação social a partir da escola é hasteada, referencialmente, por professores que também atuam em funções de coordenação ou supervisão. Sendo assim, os professores manifestam **entusiasmo escolanovista**, incidindo na ingenuidade que identifica *contexto escolar com comportamento individual*. O entusiasmo do começo da Escola Nova no Brasil, impresso para sempre no *Manifesto dos pioneiros da educação nova* em 1932, fora considerado anos mais tarde como pedagogia ingênua:

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitados pelo tipo de escola acima descrito de forma simpli-

ficada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (Saviani, 1991, p.18).

Cabe ressaltar que não encontramos respostas que atribuam explicitamente as dificuldades no comportamento dos estudantes a modelos econômicos ou sociais, projetando-se dentro da escola. Talvez por isso, a matriz funcionalista tenha sido duramente criticada por educadores de tendência crítica ao exarcebar o modelo adaptacionista na educação e denunciar os estudantes como suspeitos principais do fracasso educacional (PATTO, 1990). É consenso hoje-em-dia entre estudiosos do tema “reprovação escolar” que o desempenho insuficiente (e o comportamento inadequado, acrescentamos) não pode ser tributado exclusivamente aos aprendizes. Sendo assim, o comportamento agitado, agressivo, desatento de aprendizes nas escolas ecoa sob a forma de “reprodução” na Teoria Crítica da Educação. A palavra *produção* remete a significantes como “produto”.

Abordar o rendimento insatisfatório de aprendizes como **produto** significa pensar sua relação com modelos econômicos e sociais (PUCCL, 1994). Produzir sinaliza, outrossim, na direção semântica do *fabricado*, algo que existe pelas mãos dos artifices **de prática violentas** como forma social de convivência; dos **incentivadores ao consumo identificador**, mas que fica restrito aos *guetos* com poder aquisitivo; dos magos da **imagética virtual** que superam a realidade (cruel) em simulacro desejado. A influência dos modelos econômicos, sociais, culturais e políticos é, deveras, significativa na educação. A hegemonia reprodutivista, presente na teoria crítica da



educação, fez com que esquecêssemos aspectos pedagógicos na avaliação escolar. A teoria crítica trouxe para dentro da educação certa ideologia reprodutivista (ALTHUSSER, 1974) que tornou a escola refém do capital; mas Patto (1990) alerta para aspectos transformadores inerentes à escola, malgrado as condições sociais adversas: “A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico” (p.348).

Se tal é a contribuição tanto da matriz funcionalista como da matriz crítica, defendemos neste ensaio a avaliação **integradora das dimensões do sujeito da aprendizagem e das ações docentes na instituição**. A avaliação do comportamento deve emigrar do indivíduo como palco único de acesso (como quer o funcionalismo), mas antes de abandonar a escola para cuidar do seu suserano, isto é, o capital (como quer a teoria reprodutivista), deve passar pela escola como **instituição social importante**. Propomos, dessa feita, a **avaliação emancipatória** “com as características apontadas por Ana Maria Saul, isto é, democrática, institucional crítica e participante (SAUL, 1995)” como paradigma de avaliação do comportamento.

Isso porque as ações dos professores são implementadas dentro da escola e, de preferência, na própria sala de aula. É curioso observar que a maioria dos professores evita encaminhar os alunos com dificuldade na aprendizagem aos consultórios. Desse modo, as ações implementadas, se por um lado, carregam o ônus do senso comum, por outro, evitam a ruptura entre a dificuldade e o contexto onde ela será tratada. O gabinete psicopedagógico aparece substituído pelo **espaço educacional amplo**, que abrange a escola como um todo.

A nomenclatura mais específica – **dislexia, disgrafia, disfunção neurológica** – só aparece nas respostas dos professores que atuam na região de Fortaleza. Apesar de os professores que responderam o questionário estarem participando de

cursos de especialização em psicopedagogia, informática educativa ou psicologia educacional, dispensam, geralmente, ações realizadas por especialistas para resolver o baixo rendimento dos alunos. Preferem a **experiência pedagógica**, adquirida ao longo dos anos no espaço escolar, à **especialização**, que não compartilha o cotidiano escolar.

Encerramos este trabalho afirmando que muitos professores que atuam no ensino cearense não se omitem diante do comportamento escolar inadequado e mostram empenho para resolver a dificuldade. Entretanto, essas ações estão confinadas ao espaço escolar e familiar, diminuindo seu alcance transformador, pois, apenas remedeiam situações insustentáveis do comportamento. Mas, ao mesmo tempo, o tipo de ações implementadas abre a possibilidade de relacionar positivamente a **qualificação** do corpo docente com a **despatologização generalizada** do comportamento escolar dos alunos. Existem, certamente, disfunções orgânicas, afetivas, cognitivas, mas não podem ser invocadas como unicausalidade do comportamento inadequado dos alunos.

Finalizamos este ensaio com uma proposta de **avaliação emancipatória** dos professores, como já apontamos em outro lugar (PASCUAL, 1999). Os contextos escolares podem ser investidos com aspectos transformadores, desde que o empenho e boa vontade que os professores mostram para resolver os problemas não murchem diante do idealismo ingênuo (compromisso isolado de certos professores), das promessas nunca cumpridas (planejamento pedagógico descontextualizado) e da patologização onipresente (visão endógena da dificuldade no comportamento).

Julgamos importante discutir com mais afinco em congressos a relação entre *qualificação* do corpo docente e a polarização dos problemas educacionais (indivíduo x sociedade) sem passar pela instituição escolar. Ainda há espaço nas escolas para utopias, como no-lo diz uma professora: *Sonho com*



uma escola mais atraente. Escola que permita aos professores autonomia no pensar e no agir, refletindo em encontros as práticas avaliativas e transformando a educação. Percebendo o congresso como espaço de debate, reflexão e transformação de educadores, sejam da educação básica, sejam da educação superior, atrevemo-nos a submeter este ensaio.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e AI de Estado.** Lisboa: Presença, 1974.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indiscipliana na escola.** Campinas: Papyrus, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Jo, 1977.

BARKLEY, Russell. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH).** Porto Alegre: ARTMEND, 2002

COSTE, Jean_Claude. **A Psicomotricidade.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

CUNHA, Jurema Alcides. **Psicodiagnóstico –V.** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, Ana. **Depredação escolar.** Campinas: Papyrus, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manoel. **Introdução à Escola Nova.** São Paulo: UNESP, 2002.

MACHADO, Adriana Marcondes e SOUZA, Marilene Porença Rebello de. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação intitucional da escola básica.** Porto Alegre: Premier, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo: questões atuais.** 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

PASCUAL, Jesus Garcia. Tese de Doutorado. Defendida em agosto de 2005 na Faculdade de Educação da UFC. (Orientadora: Ana Maria Iório Dias).

_____. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. Em: Revista Psicologia, Ciência e Profissão. ano 19, nº 3 1999, pp 02-11. ISSN 1414-98c93.

PASCUAL, Jesus Garcia e DIAS, Ana Maria Iório. A relação entre dificuldades na aprendizagem e o contexto escolar, sob a óptica do professor. Em: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Anais: Educação, Pesquisa e Diversidade Regional. Universidade Federal de Sergipe: Editora UFS, 2003. ISBN 85-87110-33-0.

PUCCI, Bruno (org.) **Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Petrópolis: Vozes, 1994.

TARDIF, Maurice e LASSARD, Claude. **Trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TANAMACHI, Elenita, PROENÇA, Marilene & ROCHA, Marisa. *Psicologia e Educação, desafios teórico-práticos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.



ANEXOS
Gráfico nº 1 (fonte própria)

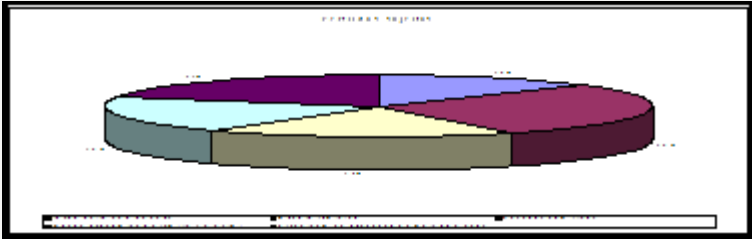


Gráfico nº 2 (fonte própria)

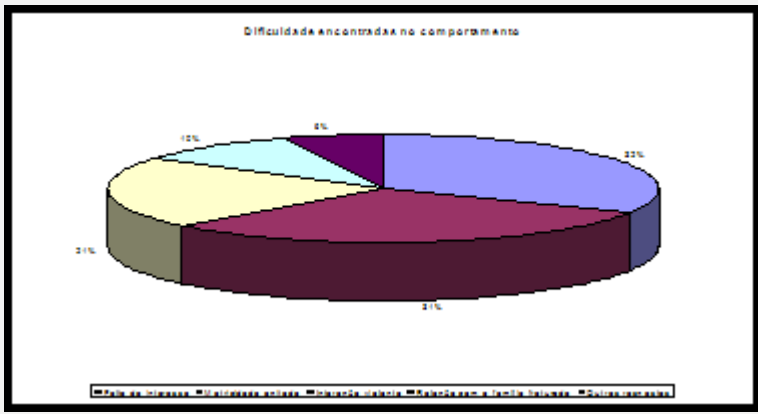


Gráfico nº 2 b (fonte própria)

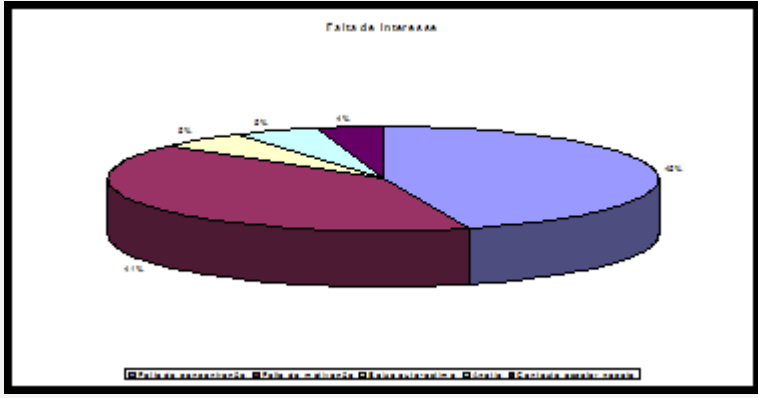


Gráfico nº 2 c (fonte própria)

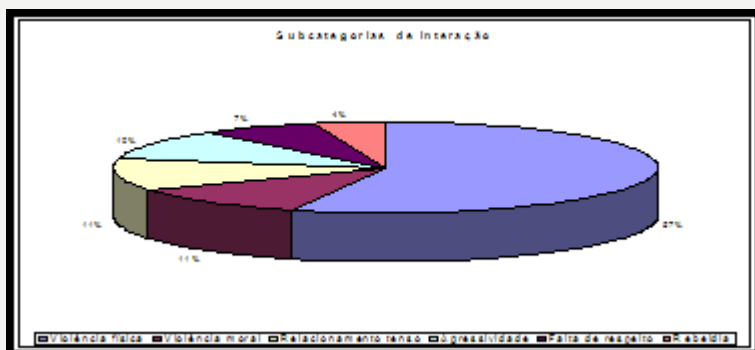


Gráfico nº 2 d (fonte própria)

