

“AVALIANDO” A AVALIAÇÃO REALIZADA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, EM 2006.

Maria Marilei Soistak *

Ivo José Both **

Resumo

Este texto analisa informações relevantes sobre a “Avaliação” da Avaliação realizada em escolas públicas estaduais, por meio de questionários realizados aos professores que atuam nestas escolas buscando informações sobre a atual realidade escolar. Sabe-se que esta escola é avaliada, mas os profissionais que nela trabalham sentem-se assim realmente? Há viabilidade coerente nesta avaliação? Quem está analisando os resultados destas avaliações realizadas anualmente? Qual é o retorno obtido a partir das reivindicações feitas nas avaliações institucionais? De que forma o professor é avaliado significativamente? A partir destes e de outros questionamentos, o texto visou analisar a importância da avaliação nas escolas, sendo que a mesma é fundamental a partir do momento que traga alguma reflexão e possível reformulação do que não esteja funcionando bem, além de uma autocrítica obtida pelos próprios profissionais a partir de sua prática diária. Entre outras, talvez a conclusão mais contundente seja a de que a própria avaliação sofrerá processo de avaliação, com vistas a cumprir efetivamente seu objetivo de zelar pela boa qualidade do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação de escolas públicas. Professores. Reflexão.

Abstract: Evaluating the evaluation performed in state public schools at Ponta Grossa, in 2006.

This text analyzes important information about the Evaluation of the “Evaluation” accomplished at the state public schools, through questionnaires accomplished the teachers that act at these schools looking for information about the current school reality. What is known this school it is evaluated, but do the professionals that work in her sit down like this really? Is there coherent viability in this evaluation? Is analyzing who the results of these evaluations accomplished annually? Which is the return obtained starting from the revindications done in the institutional evaluations? That forms the teacher is it evaluated significantly? Starting from these and of other questions, the text seeks to analyze the importance of the evaluation in the schools, and the same is fundamental starting from the moment that swallows some reflection and possible reformulation of what it is not working well, besides a self-criticism obtained by the own professionals starting from your daily practice. Among other, perhaps the most contusing conclusion is that the own evaluation to suffer evaluation process, with views to accomplish your objective indeed of caring for the good quality of the teaching-learning.

Key words: Public schools evaluation. Teachers. Reflection.

* Professora da rede pública estadual, na cidade de Ponta Grossa. Aluna especial do mestrado em Educação da UEPG, em 2005 e 2006.

** Doutor em Educação, na área de Política Educacional. Universidade do Minho-Portugal. E-mail: ivoboth@aol.com.

1. Introdução

Atualmente só não se avalia aquilo que se despreza. O que não amamos é avaliado com rigor e rancor; o que amamos é avaliado com rigor e carinho, mas é avaliado também.

Um dos avanços no ensino escolar brasileiro, nos últimos anos, foi a aceitação de uma cultura de avaliação. E essa caminhada não deve ser interrompida. Deve ser implementada ainda com maior rigor.

Sua abrangência de atuação deve ser ampliada, incluindo até mesmo o desempenho de ministros e do pessoal envolvido na atividade escolar.

A amplitude da avaliação deve incluir até mesmo a avaliação permanente do próprio sistema avaliativo, seus métodos e seus indicadores, sem se ater exclusivamente aos resultados de avaliação.

Deve fazer parte da avaliação sua análise e suas conseqüências em políticas que se proponham a corrigir o que está errado. Um relatório de avaliação está incompleto se ele não vem acompanhado de propostas.

A avaliação, na sua essência, é um meio, não o propósito. Esta é uma das diferenças entre prova e avaliação. A primeira mede apenas o que resultou de ações no passado; a segunda serve de base para mudanças no futuro.

Este artigo tenta ir em busca de possibilidades de trabalhos de melhor qualidade escolar e de uma avaliação que possa dar suporte à melhoria de aprendizagem nas Escolas Públicas Estaduais a nível Fundamental e Médio, a partir de questionários aplicados a profissionais que atuam nesta realidade educacional.

2. A avaliação e seu cumprimento de função na aprendizagem

O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos de cidadania. É propósito que um sempre maior contingente populacional participe desse ideal, desse projeto. Que seja garantido a todos o direito de ser gente, o acesso incondicional à educação.

Essa Educação se dá com excelente qualidade na medida em que os profissionais da educação estejam conscientes do seu papel como formadores críticos de uma sociedade em crise.

Segundo Arroyo (2000), as políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor (a) perdeu um pouco de sua importância ao passado, à memória, à história como "ser professor (a)" fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica.

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso papel, redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

A questão passa a ser que vento sopra e quem avalia o professor, define seu papel, o currículo e a instituição e como é realizada esta avaliação, principalmente no âmbito da Escola Pública Estadual.

Sabe-se que ao se avaliar a aprendizagem do aluno, está se avaliando, concomitantemente, os professores e o ensino oferecido. Segundo Both (2005), não havendo aprendizagem esperada, o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender.

Como menciona Collares (1995), se o processo de ensino-aprendizagem não se efetiva, é o aluno que se culpa, é o aluno que não aprendeu, é nele que se acaba buscando as causas do fracasso. Mas, localizar o fracasso no aluno estigmatiza alunos sadios, afetando o autoconceito e a auto-estima dos mesmos, além de perpetuar a situação. O aluno, por sua vez, com um acúmulo de fracassos escolares, acaba por usar estratégias ego-defensivas para cada vez mais se distanciar do seu próprio processo de aprender (BORUCHOVITCH, 1993). Cabe enfatizar que, se por um lado, nas explicações tradicionais do fracasso escolar a culpa recai no aluno, sem que se leve em conta o papel da escola e das demais condições de vida do mesmo, por outro, existem evidências sólidas de que os alunos que "*fracassam*" na escola não são, de modo algum, incapazes de raciocinar e aprender (CARRAHER, CARRAHER & SCHLIEMANN, 1989).

Mais precisamente, estudiosos consideram que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, causado tanto por fatores intra como extra-escolares (Collares, 1995; Leite, 1988; Mello, 1983). Os fatores intra-escolares referem-se: a) à distância cultural entre a escola pública e a população que esta atende, b) à inadequação

dos cursos de formação de professores, c) às expectativas não realistas dos professores, d) à ineficácia dos métodos e práticas escolares, e, e) à burocracia pedagógica, entre outros (Leite, 1988). Como os fatores extra-escolares referem-se às condições sócio-econômicas da maioria da população, são sobre os fatores intra-escolares que, de acordo com Leite (1988), a ação dos educadores pode incidir mais diretamente. Leite (1988) enfatiza ainda que a descoberta de novas formas de se atuar no âmbito das variáveis intra-escolares que mantêm o fracasso escolar pode atenuar sobremaneira os efeitos do mesmo. Como sugere Linhares (1991), não há dúvidas de que, se por um lado, os problemas educacionais brasileiros necessitam de soluções que transcendem as mudanças na aplicação de conhecimentos técnicos-pedagógicos e requerem intervenções ao nível político, social, econômico e cultural, por outro, existe uma inegável incapacidade de se ensinar. Fini (1996) também adverte que não seria justo que os alunos esperem até que o panorama econômico, político e social seja modificado.

Destaca-se também, o caráter da não neutralidade do ato avaliativo. Envolve conteúdo ético, de atribuição de significados aos fatos e de juízo de valor. Portanto a avaliação deve respeitar o movimento institucional e processual, o que implica em se privilegiar os aspectos qualitativos, embora não se desconsiderem os indicadores quantitativos. Avaliar não se constitui em uma ação de um único sujeito isolado e nem se trata de uma atividade meramente técnica, portanto o contexto social em que os fatos ocorrem, as formas como eles expressam determinada relação entre ideologia e práticas educacionais também devem ser avaliadas.

As propostas curriculares atuais, bem como a legislação vigente, primam por conceder uma grande importância à avaliação, reiterando que ela deve ser: contínua, formativa e personalizada, concebendo-a como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, o qual nos permite conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las.

Analizando-se as propostas pedagógicas das escolas, os planos escolares, os regimentos escolares, todos eles pertencentes ao plano das ordenações legais, pode-se afirmar que esse conceito de processo de avaliação encontra-se presente na maioria deles.

Essas idéias, presentes no papel e no discurso formal de muitos docentes, precisam,

porém, concretizarem-se e desenvolverem-se para modificar as práticas cotidianas (as quais infelizmente divergem do discurso e dos papéis) para uma direção inovadora que traga um aumento da qualidade do ensino.

Cabe à avaliação cumprir sua finalidade de estar sempre retomando pontos de partida e de chegada educacionais, bem como melhorando e adaptando novas situações de aprendizagem, do contrário ela perderá seu eixo norteador e não apresentará resultados importantes e necessários para o ambiente escolar.

3. Discussão dos resultados

Para Sacristán (1995), quando avalia, o professor o faz a partir de suas concepções, seus valores, expectativas e também a partir das determinações do contexto (institucional), sendo que muitas vezes nem ele próprio tem muita clareza ou mesmo sabe explicitar estes dados considerados na avaliação dos alunos.

As avaliações realizadas em escolas decorrem, portanto, de concepções diversas, das quais nem sempre se tem clareza dos seus fundamentos.

O sistema educacional apóia-se, muitas vezes, em avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências por meio de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas, ou seja, algumas crianças, que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídas do processo de escolarização.

No dicionário Aurélio, avaliar significa: *determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; determinar a valia ou o valor, o preço, o merecimento, calcular, estimar; fazer a apreciação; ajuizar*. Medir significa: *determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa, a extensão, medida, ou grandeza de; comensurar; ser a medida de*.

O elemento chave da definição de avaliação implica julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que incida em julgar, valorar, estabelece que quem assim age tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade.

Ainda que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é muito mais ampla que a medição ou a qualificação. A avaliação não é um processo parcial e nem linear. Ainda que se trate de um processo, está inserida em outro muito maior que é o processo ensino-aprendizagem e nem linear porque deve ter reajustes permanentes.

Transformar a prática avaliativa significa questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes, entre outras.

Neste momento, o que se propõe é uma reestruturação interna na escola quanto à sua forma de avaliação. Necessita-se, sobretudo, de uma avaliação contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades visando uma maior qualificação e não somente uma quantificação da aprendizagem.

Sabendo-se de todas estas discussões a respeito da avaliação escolar, buscou-se por meio de questionários analisar a avaliação realizada nos professores e pelos professores.

Por meio de questionários aplicados a onze (11) professores da rede pública estadual, dentre os quais há quatro (4) com formação concluída há menos de 15 anos e sete (7) com experiência em sala de aula há mais de 15 anos, procurou-se pesquisar questões relevantes referentes à avaliação realizada aos mesmos, especificamente, sendo que já são avaliados no geral com a aplicação da avaliação institucional.

Sabe-se que os alunos estão sendo avaliados diariamente e que os professores conscientes já realizam sua auto-avaliação, retomando sua prática, se assim for necessário. Mas como eles se sentem avaliados em sala de aula, na vida profissional, no estabelecimento de ensino por quê e por quem?

O professor 1 foi claro ao entender que a avaliação é um processo sistemático, contínuo, que contribui com a melhoria do encaminhamento teórico-metodológico e que se sente avaliado a todo o momento por todos os elementos constituintes da comunidade escolar, assim como os professores 2, 6 e 11.

Os professores 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 10, colocaram que se auto avaliam permanentemente. E

sabe-se que a auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem é, muitas vezes, tão importante quanto a hetero-avaliação ou avaliação de outrem.

Auto-avaliar-se significa buscar redimensionar erro e acerto. É perceber que avaliar o desempenho do aluno, paralelamente o desempenho docente igualmente é identificado.

Os professores 2, 3, 6 e 7 acrescentaram que os alunos também avaliam porque querem um professor que lhes passe todo o conhecimento e os faça participar da construção do conhecimento em torno dos principais conteúdos que compõem a disciplina.

Quando questionados sobre o próprio entendimento da avaliação profissional docente e de que forma ela ocorre na prática diária, o professor 1 citou a importância da mesma como elemento essencial no processo de construção e reconstrução do conhecimento e capacidade profissional. O professor 3 colocou que seria apenas uma forma de saber como está sendo desenvolvido o seu trabalho.

O professor 7 ressaltou que a avaliação profissional docente se refere à avaliação do trabalho do professor, feita através da avaliação institucional.

É perceptível no pronunciamento dos professores questionados que a avaliação ocupa espaço sempre maior na construção do conhecimento, jamais isolada da aprendizagem, o que a faz parte integrante do ensinar e do aprender.

A outra questão diz respeito às diferenças nas avaliações realizadas nos professores de escola particular e pública e se gostariam de ser avaliados da mesma maneira.

De todos os professores, somente o professor 1 trabalha em ambas as realidades, informando que a diferença consiste no compromisso e envolvimento, que na escola particular é cobrado a todo o momento. Porém na escola pública a motivação é interna e o apoio é relativo, dependendo de quais professores estarão envolvidos, a finalidade do projeto e os resultados que trarão para o Estabelecimento de Ensino, o qual o divulgará, sendo referência para os demais.

Os professores 7 e 8 dizem desconhecer a avaliação realizada nas escolas particulares, enquanto os demais salientam que gostariam de ser avaliados da mesma forma, com o devido rigor. Assim, os professores estariam buscando novas metodologias, procurando fazer o

melhor, pois como foi visto no questionário 4, o professor da escola particular que não corresponde às expectativas é dispensado, enquanto o concursado sente-se seguro porque sabe que só perderá o emprego se for por um motivo muito grave. Nas palavras do professor 6, “o professor da escola pública confunde o profissionalismo com a amizade”.

O papel da avaliação, com base em depoimentos dos professores questionados, não difere na essência quanto ao seu papel na aprendizagem quando contrapostas escola pública e privada. Se diferença existe, ela se estabelece ao nível principalmente de compromisso institucional.

Ao referir-se à qualidade do ensino da escola pública, indagou-se o que deveria ser melhorado e quais critérios deveriam ser focalizados.

Os professores 1, 2, e 4 acreditam que todos os momentos devem ser repensados, tanto as competências profissionais quanto as burocráticas e administrativas. A proposta de formação continuada da SEED/PR-Secretaria de Educação do Paraná mostra um norte para a melhoria da qualidade, muito embora boa parte dos professores não participe do processo e alguns só participam em função de avanço salarial.

Já os professores 5, 6 e 8 consideram importante avaliar as condições da estrutura física e materiais didático-pedagógicos, salientando que os tecnológicos deveriam chegar à escola antes de iniciar o ano letivo.

Ainda o professor 8 coloca que a autonomia da escola deveria ser maior, pois o sistema impõe certas atitudes como: número limitado de reprovação e ausência de atitudes eficazes com relação a alunos problemas, o que causa impêdimento à igualdade de oportunidades educacionais.

Em relação à importância de avaliação do professor da escola pública, o professor 4 coloca que a avaliação mais importante e a que tem valor, é aquela que o próprio professor faz e na qual ocorre o processo dialético, sendo um exemplo para os educandos. Isso significa que, a despeito das orientações oficiais quanto ao sistema de avaliação a ser considerado, o professor procura pôr em prática igualmente experiências avaliativas idôneas que foi construindo ao longo de sua vida docente.

No geral, os demais professores ponderam a avaliação como auto-avaliação da própria prática pedagógica, sendo ineficaz quando o

professor considera que apenas o aluno deve ser avaliado, conforme expressa o professor 6.

Com estes questionamentos buscou-se analisar as questões referentes à avaliação dos professores da escola pública. E, a partir dos dados levantados, constatou-se que a maioria dos professores se coloca como comprometidos com a excelência de qualidade e melhoria da escola pública ao se auto-avaliar.

Também se percebeu que os professores sentem necessidade da avaliação, de vez que os mesmos são avaliados indiretamente pelos alunos, pela Instituição como um todo e pelos próprios resultados.

Quando indagados a respeito da diferença entre a avaliação de escola pública e particular, notou-se que a maioria dos professores reconhece que existe a discrepância entre ambas as realidades. Os mesmos admitem que na escola particular existe a cobrança com relação à assiduidade, pontualidade, capacitação permanente e responsabilidade profissional, diferentemente ao que se observa nos relatos por parte de alguns professores, os quais mencionaram claramente a questão do “coleguismo” e outros que ressaltaram o desejo de serem avaliados da mesma forma que na escola particular.

A partir desses levantamentos e prática diária em escolas públicas, percebe-se que a Equipe Pedagógica sente-se impossibilitada de avaliar os professores enquanto profissionais, pois são mediadores de boas relações humanas no interior do Estabelecimento de Ensino, não podendo avaliar diretamente o trabalho do professor.

Desta forma, a importância da avaliação do professor da escola pública se dá principalmente no momento em que o mesmo faz sua auto-avaliação, sendo agente do processo, sujeito a críticas e advertências para fazer jus ao discurso propagado pelos seus componentes.

Percebeu-se por meio deste trabalho que o professor da escola pública é avaliado em dados numéricos da avaliação institucional realizada anualmente e através da avaliação do desempenho, feita pela direção da escola de cada estabelecimento de ensino, a qual é feita semestralmente.

Desta forma, é visível certa incoerência da educação, pois não executa uma avaliação suficientemente conseqüente do trabalho diário do professor, a qual é feita pela Equipe Pedagógica e Direção Escolar no decorrer do ano, mas que não demonstra resultado positivo por não

alterar e transformar a prática do professor em sala de aula.

A partir do momento em que o professor estabilizado e concursado sente-se seguro no Estabelecimento de Ensino, fica visível a negação a sugestões, críticas, possibilidades diferenciadas de avaliação, busca de homogeneidade na disciplina, currículo e princípios éticos e morais, além de somente demonstrar interesses por atualizações e formações continuadas se souber que haverá um retorno financeiro.

4. Considerações finais

Se há um consenso sobre a educação básica no Brasil, este é o da falta de boa qualidade da aprendizagem. Em todo o país encontram-se 55% das crianças de 4ª série em estágios muito críticos de desenvolvimento da leitura. Mais de 70% dos estudantes nordestinos estão nesses mesmos estágios, segundo a avaliação nacional de 2003. Portanto, um retumbante fracasso nacional.

Para completar o quadro de ineficiência tem-se o seguinte quadro: a taxa nacional de repetência, em 2003, foi de 30,1% na primeira série e de 19,8%, na segunda série do ensino fundamental. Isso significa que, aproximadamente, 2,7 milhões de estudantes estavam repetindo a série cursada no ano anterior. As dimensões da repetência nas duas séries iniciais de escolarização correspondem, em termos financeiros, a mais de dois bilhões de reais. É metade do que o Governo Federal está planejando investir a mais em educação básica por meio do FUNDEB-Fundo da Educação Básica, em quatro anos.

A questão do financiamento da educação pelo setor público polariza as análises. De um lado, estão os que avaliam como insuficiente o montante de recursos. Muitas vezes, eles reduzem o problema educacional brasileiro a uma questão de financiamento. Por outro, há os que alertam para a necessidade de se avaliar a eficiência na alocação dos recursos, bem como os resultados dos investimentos. Consideram, em suas análises, os problemas de gestão do setor educacional, e estes não são poucos.

Ao se comparar a proporção do PIB-Produto Interno Bruto brasileiro que é investido em educação veremos que o montante está próximo a de países que têm uma performance muito melhor no setor educacional, sobretudo resultados melhores. É claro que o Brasil enfrenta

um imenso problema de gestão. Isto se torna evidente ao observar os indicadores de fluxo e de desempenho escolar. É necessário e urgente buscar a eficiência e eficácia nos resultados nacionais do sistema educacional para se obter respostas providenciais à questão.

Diante desses números, o Governo Federal anuncia mais um ano para o ensino fundamental, agora são nove. Mais um ano, com os mesmos professores e com as mesmas escolas. A LDBN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aumentou o número mínimo de dias letivos para 200. O que aconteceu? Quase nada. Com nove anos, o que acontecerá? A resposta depende da adoção de um projeto pedagógico conseqüente e eficiente para justificar o ano a mais. Caso contrário, as crianças continuarão sem aprender os mínimos necessários e patinarão nesse funil educacional. De cada 100 crianças que se matriculam na 1ª série do ensino fundamental, somente 61 vão completar essa fase e 33 chegarão ao final do Ensino Médio sem interrupções em seus estudos.

Para transformar a educação nacional é necessário investir na formação inicial dos professores, reformar os currículos do ensino superior e levar a sério os cursos de licenciatura. Um professor deve ser o portador de conhecimentos sólidos, de caráter universal, e da didática, testada e comprovada sua eficiência. Os diretores escolares precisam orientar e monitorar o trabalho dos professores e contribuir para que a escola esteja voltada para a aprendizagem significativa na vida dos alunos individualmente.

Os docentes devem conhecer os avanços mundiais na pesquisa em torno do ensino da leitura, por exemplo. Devem ter clareza sobre as implicações de tais estudos para o ensino da língua escrita. Para além dos modismos pedagógicos, é preciso ter capacidade de crítica e de argumentação, superando posições ideológicas arraigadas ou a adoção de modelos não científicos em sala-de-aula. Ainda, é preciso definir quais os objetivos educacionais pertinentes a um possível ciclo inicial do ensino fundamental. Por questão de bom senso, não há como escapar da prioridade da alfabetização. Ou seja, o primeiro ciclo deve perseguir de forma competente o ensino da leitura e da escrita, o pleno domínio pela criança do sistema de escrita alfabético.

O professor pode ter liberdade de escolha dos métodos de trabalho. Porém, deve ter clareza e capacidade de justificar os métodos em-

pregados. Sobretudo, deve saber que será avaliado nos resultados de seu trabalho. Esta é uma importante dimensão de adoção de um ciclo de organização escolar inicial. É preciso que se avalie o resultado tecnicamente. E essa avaliação deve ser externa. Secretários de Educação devem estar dispostos a adotar os procedimentos de avaliação. Para tanto, deve contar nas escolas com gestores orientados a criar um clima escolar favorável ao aprendizado, baseado numa estrutura de relações entre os atores escolares e a comunidade voltada para o sucesso das crianças. Por fim, pode-se pensar em uma estrutura de premiação e valorização dos docentes e gestores baseada em critérios objetivos de desempenho individual e institucional.

Caso essas providências não sejam tomadas, o país vai, cada vez mais, ficar refém de falsas questões. É preciso investir mais, porém mais urgente é investir melhor e controlar os custos desse investimento, sempre buscando eficiência e eficácia. Não adianta aumentar recursos e anos de estudo em um sistema educacional carente de recursos humanos qualificados, objetivos claros, metas, e planos consistentes.

Referências

1. ARROYO, M. G. *Ofício de mestre*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
2. BORUCHOVITCH, E. (1998b). As estratégias de estudo para realização de provas de alunos de 5a série do 1o grau. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas da XXVIII Reunião Anual de Psicologia* (p.160). Ribeirão Preto: SBP.
3. BOTH, I.J. *Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 54-64, jun.2005.
4. CARRAHER, T. N., CARRAHER, D. W., & SCHLIEMANN, A. D. (1989). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo, SP: Cortez.
5. COLLARES, C.A.L (1995). *O cotidiano escolar patologizado: Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas*. Tese de livre docência não-publicada, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
6. FINI, L.D.T. (1996). *Rendimento escolar e psicopedagogia*. Em F.F. Sisto, G.C.Oliveira, L.D.T. Fini, M.T.C.C. Souza & R.P. Brenelli (Orgs.), *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp.64-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
7. LEITE, S. A. da S. (1988). *O fracasso escolar no ensino de 1º grau*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 69(163), 510-540.
8. LINHARES, M.Y. (07/10/1991). *O fracasso do ensino público. Idéias e Ensaios*. Jornal do Brasil, 130, 4-5.
9. MELLO, G.N. (1983). *Magistério de 1o Grau: Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez.
10. RYAN, W. (1976). *Blaming the victim*. New York: Vintage Books.
11. SACRISTÁN, G. J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 5. ed. Madri : Morata, 1995.

Recebido em 25/07/2006

Aprovado para publicação em 21/10/2006