



Revista da Faculdade
de Educação

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR¹

Irton Milanesi

RESUMO: O presente estudo é fruto de reflexões teóricas desenvolvidas pelo autor na interlocução com o pensamento dos estudiosos da temática da avaliação. Perpassa esse campo dando um enfoque especial à avaliação da aprendizagem escolar. Com base nos pressupostos que a sustentam no atual contexto escolar, o estudo caracteriza-a com base nas práticas estabelecidas, principalmente na relação entre os seus agentes e, finalmente, centra esforços no sentido de ensaiar passos rumo à transformação dessas práticas no contexto das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The present study is the result of theoretical reflections developed by the author according to the specialist' thoughts of the theme of the evaluation. It goes through that field giving a special focus to the evaluation of the school learning. Based on the presuppositions that sustain it in the current school context, the study characterizes it sustained by the established practices, mainly, in the relationship among their agents and, finally, it centers efforts in the attempt of rehearsing steps heading for the transformation of those practices in the context of the schools.

KEY WORDS: evaluation, teaching-learning.

1- Caracterizando as práticas avaliativas da aprendizagem escolar

Há um acordo unânime no meio educacional sobre a importância que a avaliação deve ter nas práticas educativas, mas é preciso se buscar um sentido mais ampliado a esse fenômeno. De que avaliação se fala? Com quais objetivos? Então, necessário se faz, como ponto de partida, caracterizá-la numa perspectiva centrada nas práticas escolares estabelecidas. Por que caracterizá-la a partir das práticas existentes? Se temos como hipótese que a avaliação não se apresenta nas instituições escolares de forma satisfatória² e, ao mesmo tempo, pretendemos tecer

¹ O estudo surgiu a partir das reflexões teóricas do autor como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UNICAMP, disciplina: Avaliação de Ensino - Ideologia e Procedimentos.

² Ver por exemplo a percepção negativa que os alunos têm a respeito da avaliação. SO RDI, M. R. L. de. *Repensando a Prática de Avaliação no Ensino de Enfermagem*. Tese de Doutorado. FE - UNICAMP, 1993.

nossa crítica, então, caracterizá-la necessariamente deve ser nosso ponto de partida. É o ponto em que levantamos os seus principais elementos, os quais são reveladores das condições, em que essas práticas avaliativas escolares se materializam objetivamente nas ações entre professores, alunos, pais e gestores educacionais com maior peso aos primeiros agentes.

Partimos da constatação³ de que as práticas avaliativas da aprendizagem escolar se apresentam em pelo menos dois níveis inter-relacionados de operacionalização: um formal e outro informal. Eles são provenientes de uma matriz teórica⁴ e operam nas instituições escolares como materializadores dos objetivos educacionais propostos, numa acepção de **avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno pelo professor**. Por mais que o formal seja o mais explicitado nos programas das disciplinas escolares através de testes padronizados, provas e outros tipos de atividades que controlam o quantitativo de conhecimento apreendido pelo aluno, o informal também aparece implícito nestas práticas, com um poder controlador de comportamentos e de ações muitas vezes até com muito mais força.

O formal da avaliação tem como finalidade **medir e testar o quantitativo de conhecimento em face de objetivos pré-estabelecidos por especialistas**, "iluminados" em planejamento educacional, os quais "sabem" o que se faz necessário para uma formação "adequada" dos alunos frente às exigências do mercado de trabalho. O formal se materializa através das provas, testes padronizados elaborados pelos professores ou por outrem no mercado educacional.

O informal, por sua vez, parece ocorrer com mais freqüência. Se no nível formal da avaliação há a presença controladora do professor, isso ocorre em períodos mais ou menos estabelecidos, não acontecendo desta mesma forma com **o nível informal da avaliação**, este ocorre durante todo o processo do trabalho pedagógico: são os **olhares e palavras que censuram e reprimem determinados comportamentos do aluno**, (os professores agem assim por acreditar que estão fazendo bem ao aluno), todo tipo de verbalizações corretivas quase sempre o

³ Estudo das práticas avaliativas escolares como os de: SOUZA, S. Z. L. *Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem*. In: SOUZA C. P. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1991; FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática*. Campinas: Papirus, 2000; e LUDKE, M. & MEDIANO, Z. *Desvelando a realidade da avaliação na escola*. In: LUDKE, M. & MEDIANO, Z. (Coords) *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.

⁴ Podemos encontrar os fundamentos dessa matriz teórica em TYLER (1949); TABA (1962); MAGUER (1962); PO PHAM (1969); e outros.

Revista da Faculdade de Educação

expondo a comparações, tendo por base o perfil de um aluno ideal - existe aluno na sala de aula que é tido como "espelho" para os demais.

Essas práticas avaliativas presentes em nossas instituições educacionais provêm de matrizes teóricas⁵ de pelo menos de duas vertentes: uma, digamos **tradicionalista mais alicerçada numa taxionomia dos objetivos educacionais** e outra, já numa vertente **tecnicista** posterior a 1960, com forte ênfase utilitarista na formação e o currículo um tanto dirigido para atender as "demandas" do mercado de trabalho e, assim, a avaliação é tratada enquanto mensuração das mudanças comportamentais esperadas e desejáveis pelo avaliador.

Como os níveis formal e informal operam no interior das escolas, materializando ações que se alinham com essas duas matrizes teóricas? Há uma complexidade de relações em que, nas quais, envolve poder, muitas vezes autoritário, estruturação de hierarquias, controle, melhora na auto-estima de uns (os que são aprovados, selecionados) e baixa na de outros (os reprovados, excluídos). Em se tratando da sala de aula, esse poder encontra-se centrado majoritariamente no professor que, por sua vez, desenvolve os conteúdos curriculares junto a seus alunos e os avalia para medir o quantitativo de elementos desses apreendidos e só abrindo mão desse poder quando convida o estudante a uma pseudoparticipação ou quando o julgamento chega num estágio decisivo para o aluno em passar para a série (ou ciclo) seguinte ou reprovado, aí se estabelece um outro poder na hierarquia mais direta na vida escolar dos alunos, o CDE - Conselho Deliberativo Escolar.

As práticas avaliativas existentes reduzidas ao espaço da escola, mais especificamente em sala de aula, por sua vez, são incorporadas pelos alunos e seus pais. Os alunos que, pela cultura da obediência, incorporam-nas mais pelo nível do formal, da prova, do teste, os quais até exigem essas práticas avaliativas. Eles solicitam essas práticas no intuito de se receber algo em troca, como mercadoria, esperam por uma nota, um conceito ou qualquer outro instrumento que indique a promoção para a série seguinte.

Os pais, até por não compreenderem bem como esse processo ocorre, e mais de olho no "futuro" dos filhos, leia-se "bom" emprego, "bons" salários, e mesmo por presenciarem a formalidade da avaliação presente nas seleções de funcionários para cargos nas instituições, o

⁵ SAUL, Ana Maria, em sua obra **Avaliação Emancipatória** faz uma revisão da literatura sobre a avaliação da aprendizagem enfocando os teóricos brasileiros que fazem a transposição do modelo norte-americano para o nosso sistema de ensino.

vestibular para o ingresso no ensino superior e tantos outros testes, acham isso normal e até cobram dos professores quando percebem que seus filhos não passaram por provas, testes e todo tipo de instrumental que possa medir o quantitativo de conhecimento deles.

Todo o processo pedagógico seja ele mais *tradicionalista* ou mais *tecnológico*, o que perpassa é o controle, mas não só do que os alunos aprenderam pela avaliação dos conteúdos como também e, principalmente, o do comportamento. A avaliação neste enfoque positivista de ciência está a serviço da "ordem" e da "disciplina", as quais levam os alunos ao "progresso", ao "subir na vida" pelo esforço e pela obediência. Não encontrando espaço de participação, o que sobra para os alunos é a obediência e a submissão. Por isso, acabam incorporando essa forma de avaliação a exemplo dos pais, como normal e necessária para "ser alguém na vida", no mercado de trabalho e assim por diante.

Mas, nesse processo apesar de ser incorporado como normal, nem todos se dão bem: há aqueles alunos que são aprovados e certamente sua auto-estima é elevada, são tidos numa acepção pedagógica tradicional como portadores de "dons naturais" ao sucesso, "são mais inteligentes" e "menos rebeldes". Por outro lado, há àqueles que não conseguem acompanhar o ritmo da turma "normal". No entanto, são "anormais", "rebeldes", "indisciplinados", é-lhes imputada a culpa pelo fracasso e nunca às suas condições, ou melhor, falta de condições objetivamente materiais e culturais, conforme salientam BO URDIEU & PASSERO N⁶, ou seja, ausência de capital econômico e capital cultural, sem os quais os alunos provenientes de famílias de classes populares já têm sua eliminação anunciada no sistema escolar.

Qual a função da avaliação em todo esse processo? Prevalece a função somativa com forte ênfase na instrução, ou seja, de tempo em tempo ou de período a período os conteúdos que foram instruídos são cobrados e cabe aos alunos responderem nos tempos estabelecidos para que paulatinamente sejam somados conceito a conceito ou nota a nota até que se chegue a um total ou média que certifica o aluno como "qualificado" ou não. Em síntese, podemos dizer que prevalece como função da avaliação nessas práticas pedagógicas: mensuração do quantitativo de conteúdo apreendido pelo aluno, estabelecimento de conceitos ou notas os quais indicam controladamente o nível de

⁶ Maiores esclarecimentos, ver: BO URDIEU, P.; PASSERO N., J.S. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. E também: BO URDIEU, P. *Escritos sobre educação*.

Revista da Faculdade de Educação

conhecimento deste e as conseqüências desse processo: aprovação ou reprovação, classificação em séries (ou ciclos), ou mesmo sub-classificação dentro de uma mesma série (ou ciclo), alunos adiantados e atrasados, fortes e fracos etc.

Nesse sentido, o processo avaliativo segue um ritual com vista a atingir os objetivos previstos num currículo oficial, ou não tão oficial assim, por estar presente também alguns elementos ocultos e que se revelam durante a prática pedagógica. Mas no geral, há um currículo que é apresentado ao aluno e que se espera que seja apreendido. No mais das vezes, um currículo inacessível de apreensão por parte dos filhos provenientes de classes populares, fora do seu contexto vivencial. Mas a escola, por sua vez, proclama-o, numa concepção liberal, como um currículo de "igualdade para todos", o que não se confirma pelas desigualdades presentes nas condições materiais e culturais dos alunos das classes populares. Se o currículo oficial da cultura dominante é apresentado a todos os alunos, certamente os que não pertencem a esse meio estarão fadados ao fracasso.

Por que as práticas avaliativas se mostram inadequadas? Primeiramente por apresentar e avaliar o aluno com base em standards, um currículo inadequado aos filhos de trabalhadores; por outro lado, por limitar os conteúdos trabalhados nos currículos somente ao nível escolar, conteúdos fragmentados, apartados da dimensão da prática social mais abrangente, matriz donde provêm os alunos filhos de trabalhadores das camadas mais pobres da sociedade.

2- Alguns fundamentos sobre a avaliação: por que esse fenômeno ocorre assim? A que interesses ela representa no campo educativo?

As práticas avaliativas não são algo neutro, limitado, que se materializam somente no lócus escolar. Para entender as manifestações de sua materialização pelo acentuado peso na meritocracia, na seletividade, exclusão etc, faz-se necessário um exame mais acurado e amplo do sistema social de produção material e simbólica da existência humana no mundo a que esse fenômeno representa.

Ao vislumbrarmos a teoria do conhecimento e remetermos nosso olhar para a historicidade, veremos que é a partir da Revolução Industrial (a qual encontra a base do seu nascedouro desde o Século XVI), um movimento que se acentua nas relações sociais numa forma que mais tarde vai se constituindo com uma força voraz de exploração do trabalho alheio. As relações sociais de produção da existência pelo trabalho,

que deveriam ser naturais, em harmonia entre os homens, no entanto, as coisas não são tranquilas assim. Na historicidade, foram se constituindo as formas de interesse - as relações sociais foram se constituindo com suas contradições centradas na base de relações do sistema de produção capitalista. Neste, uma pequena minoria da população de um determinado país detém os meios de produção (econômica e cultural) sob seu domínio, enquanto uma expressiva maioria resta apenas à venda de sua força de trabalho. Assim, o trabalhador ao vender sua força de trabalho a um outro, aliena-se. Segundo Marx, o que produz não lhe pertence, torna-o alheio. Desta forma, "(...) o trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria" (MARX In: FERNANDES, 1989, p.148).

No campo educativo, o fenômeno da avaliação como está dado, não é um problema apenas interno da escola, ele nasce fora dela, responde aos interesses das relações sociais baseadas nas relações capitalistas, sendo a escola a instituição encarregada em reproduzi-las (e como o faz eficientemente) através da função que lhe é atribuída, qual seja, a de formar mão-de-obra "qualificada" para o mercado de trabalho com base em alguns standards preestabelecidos, mas, conforme o pensamento de Hextall, citado por Freitas (2000, p. 227), eles:

(...) não existem em um vácuo cultural. Eles não possuem alguma qualidade absoluta, universal que os torne inquestionáveis e acima de discussão. (...) a escolarização é parte de (...) um 'processo de legitimação' o qual serve de sustentação a uma estrutura econômica particular e à ordem política.

Dessa forma, o campo da avaliação encontra-se estreitamente vinculado ao movimento das "reformas educativas" muito semelhantes (apesar de algumas particularidades) nos diversos países de orientação filosófica de uma política neoliberal. É um movimento de constantes "reformas". Parte com uma força mais acentuada desde os anos 80, de países centrais (do ponto de vista do desenvolvimento econômico e cultural) em direção à implementação dessas políticas em países semiperiféricos e periféricos.

Esse movimento de reforma educativa, sobretudo, surgiu com força para responder à crise de acumulação capitalista a partir dos Estados Unidos da América na década de 80⁷, coincidindo com a

Revista da Faculdade de Educação

administração Reagan, segundo (AFO NSO, 2000, p. 65):

(...) na origem deste ciclo de reformas esteve a reação política e social que se seguiu à divulgação de baixos níveis de sucesso dos alunos americanos em testes internacionais relativos a matérias escolares consideradas fundamentais. A divulgação destes resultados alcançou uma grande visibilidade social com a publicação de vários trabalhos importantes, com destaque para o muito referido relatório *A Nation At Risk* que deu impulso a uma ampla discussão pública sobre educação.

Qual o critério levado em conta para o aludido relatório? O que sempre ocorre quando o sistema de produção capitalista entra em crise, qual seja, imputar a responsabilidade sobre a educação. Nesse sentido, há um movimento de "reforma" que caminha a passos largos em direção à vinculação com os

(...) pressupostos que subjazem as propostas deste primeiro período de reforma dizem respeito à presumida relação entre educação e a capacidade de enfrentar a competição econômica - o que se considere, desde logo, que uma força de trabalho educada é crucial para elevar a produtividade e aumentar a adaptabilidade às rápidas mudanças nos mercados internacionais (KIRST op.cit.: AFO NSO, 2000, p. 66).

Como desmembramento dessa "reforma" educacional surge uma vaga de pressupostos cada vez mais acirrada em direção à aceitação de um Estado-Mínimo e este, por sua vez, cada vez mais vai se eximindo da responsabilidade de gestor e promotor da oferta de ensino público, aliado a uma forte centralização no controle dos recursos financeiros e da "qualidade" através da aplicação de testes padronizados. Nesse sentido, os pressupostos dessa reforma vão alterar radicalmente os valores, objetivos e meios perseguidos pela educação até, então seus pressupostos básicos, assim, se expressam:

⁷ Mas originada desde a década de 70.

(...) da regulação a desregulação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades individuais e para a seletividade (AFONSO, 2000, p. 67).

O outro país central nessa direção "reformadora" da educação dos anos 80 é a Inglaterra, na administração Thatcher que, na reforma educativa daquele país, a exemplo dos EUA, estabelece um currículo básico nacional numa política de descentralização de ações no desenvolvimento pedagógico e administrativo acompanhado mais tarde por um acirrado controle avaliativo centralizado da "qualidade" da oferta, "(...) estabelecendo-se um novo sistema de exames oficiais a realizar aos sete, onze, catorze e dezesseis anos (Key Stages) que passa a ter em consideração critérios de avaliação fixados centralmente" (idem, 2000, p. 71).

Qual a tendência dessa vaga reformadora tanto dos EUA como da Inglaterra enquanto países centrais? Com a centralização do currículo em suas diretrizes gerais, orientado para o mercado em todo o sistema educativo e o controle da "qualidade" da oferta - via exames gerais, conforme o pensamento de Murphy, elucidado por AFONSO (idem, 2000, p. 71), há uma tendência "que se verificou nesse mesmo período para alargar o ethos da empresa privada ao sistema educativo".

Esse movimento reformista vai se alastrando pelos países capitalistas semiperiféricos e periféricos como: Espanha e Portugal; na América, inicialmente Chile, mais tarde, Argentina, México, Brasil, e assim por diante. É de se notar o impacto dessas reformas especialmente no Brasil na década de 90 com as políticas neoliberais e neoconservadoras que através do discurso da descentralização administrativa e pedagógica e da centralização de controle de "qualidade" da oferta de educação acabam por encurtar cada vez mais os recursos financeiros destinados às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, que estimulam a oferta por um ensino em instituições privadas.

Mas, enfrentar esse quadro globalizado: de pressão econômico-cultural sobre a escola, a despolitização da educação, a desqualificação do professor, o silenciamento dos interesses, a falsa descentralização, a imposição da avaliação-produto, tudo isso em um quadro de velocidade

Revista da Faculdade de Educação

das mudanças, implica em devolver a avaliação às demais categorias para uma análise conjuntural, ou seja, resgatar a estreita relação entre o currículo e a didática⁸ como forma de melhor controlar nossos juízos de valores.

3- Em que direção queremos caminhar?

A avaliação materializada nos níveis formal e informal é permeada de juízos nas suas relações complexas. Conforme os questionamentos de FREITAS (1998, p.15): "o que pode controlar melhor a formação dos juízos? As recomendações didáticas sobre como avaliar ou a proposta curricular?" Esse mesmo autor já nos antecipa que "(...) talvez ambos, mas sem dúvida que sem uma proposta curricular que estabeleça o tipo de homem que se quer formar com o currículo proposto, cada professor está livre para utilizar seus próprios referenciais de classe social". Assim, falar de avaliação hoje implica falar também em um núcleo comum da formação que certamente deverá ser explicitado nos objetivos do projeto político-pedagógico da instituição educacional que se propõe a formar cidadãos: para o mercado de trabalho ou para a vida produtiva, através do trabalho não alienado como núcleo da formação. Isso implica numa recomposição de nossos referenciais e, certamente, na modificação de nossas práticas pedagógicas, nas relações de poder e na reorganização curricular do tempo e do espaço de nossas instituições educacionais.

O que temos em vista (pelo menos enquanto projeto histórico e utópico ou enquanto finalidade)? É inverter a ordem: de um isomorfismo da relação educação e trabalho para uma relação conflitual; de uma escola tradicional para uma escola crítica, de uma avaliação positivista para uma avaliação cidadã, inclusiva, formativa, processual, iluminativa, o que certamente alterará a rigidez das estruturas institucionais de educação e as relações de poder entre professores e alunos.

Inverter a lógica de funcionamento da escola capitalista certamente não será tarefa fácil, talvez pudéssemos começar vislumbrando uma "nova" estrutura organizacional das relações educacionais na formação. É Pistrak quem nos aponta em sua *pedagogia social* pelo menos três princípios básicos com seus *fundamentos da escola do trabalho*, com base: *nas reflexões sobre a*

⁸ Maior aprofundamento da questão, ver: FREITAS, L.C. de. *Interações possíveis entre a área de Currículo e a Didática: o caso da avaliação*. Caxambu-MG: - REUNIÃO ANUAL DA ANPED (sessão conjunta dos GTs Currículo e Didática), 1998.

relação escola e trabalho; a auto-organização dos alunos através do trabalho coletivo; e a organização do ensino pelo sistema de complexos. É no primeiro princípio que o trabalho pedagógico da escola ganha sentido e importância: "O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social (...)" (PISTRAK, 2000, p. 38).

Quanto à organização científica do trabalho, propõe que inversamente ao sistema capitalista, faz-se de baixo para cima, o que certamente remete ao segundo princípio, o da auto-organização dos alunos pelo coletivo: "(...) na medida em que se desenvolve o coletivo das crianças, na medida em que o círculo das preocupações se amplia, crescendo a idéia da necessidade da organização (...) cria condições favoráveis ao surgimento nas crianças de novos interesses, ao aparecimento de uma curiosidade sã e maior" (idem, p.180).

Mas, é preciso esclarecer que esse princípio é uma construção gradativa, com a fusão entre o ensino e o processo geral de educação e o professor aparece aí como sujeito ativo e mediador do processo de ensino aprendizagem. Processo este que passa a ser organizado em **forma de complexos**, conforme o terceiro princípio, o que nos dá uma idéia de temas sociais geradores de curiosidades e descobertas. Nesse sentido, qual o conceito de complexo? Utilizamos aqui a concepção de Rabotnik citado por (FREITAS, 1998, p. 8), o qual, salienta que:

(...) complexo significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. (...) a ligação, a reunião constitui-se de fato na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos. (...) o trabalho é o fundamento da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como o centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central, ao redor do qual concentra-se todo o restante.

Neste último princípio, percebe-se que as disciplinas escolares de um determinado currículo não se isolam, apesar de gozarem de uma certa independência, é importante se destacar, "(...) que cada

Revista da Faculdade de Educação

disciplina não perca de vista, em seu trabalho independente, a relação que a liga ao complexo geral, e faça tudo para esclarecê-la, fixando a atenção dos alunos na idéia fundamental que é comum a todo o complexo" (idem, p.150).

Nessa "nova" estrutura institucional, como a avaliação ocorre? Ou melhor, como ela é tratada? É necessário salientar que nesse redimensionamento de tempo e espaço, alteram-se também as relações de poder e há a incorporação de sentido entre a escola e a vida dos estudantes. Assim, o fenômeno da avaliação perde tratamento especial e passa a ser incorporado na rotina do trabalho pedagógico, na própria natureza da educação, ou seja, educar é antes de tudo, "(...) submeter um homem à educação social, e oferecer-lhe dados para resolver a antítese, 'eu e o outro', 'indivíduo e sociedade', ou seja, é dotá-lo de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade (...)" (idem, p.106).

Quanto às questões controversas, elas são resolvidas no próprio coletivo, nas assembléias, o que certamente aumenta cada vez mais o princípio da autonomia nos sujeitos da educação em contraposição à heteronomia centrada no docente e, assim, a avaliação deixa de ser algo externo, impositivo, de cima para baixo e passa a ser incorporada na reflexão constante dos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem por seus agentes.

Data de recebimento: 10/01/2005

Data de aceite para publicação: 30/01/2005

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFO NSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

BO URDIEU, P.; PASSERON, J.S. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática*. 3. ed., Campinas: Papirus, 2000.

Multitemáticas - Ano III - nº 03 - Jan/Jun 2005

_____. *Interações possíveis entre a área de Currículo e a Didática: o caso da avaliação*. Caxambu-MG : - reunião anual da Anped (sessão conjunta dos G Ts Currículo e Didática), 1998.

_____. *É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção* [s.d.].

LUDKE, M. & MEDIANO, Z. *Desvelando a realidade da avaliação na escola*. In: LUDKE, M. & MEDIANO, Z. (Coords) Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica. Campinas: Papyrus, 1992, (p. 27-104).

MARX, Karl. *Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana (Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844)* In: FERNANDES, Florestan. Marx/Engels: história. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-164.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos sobre educação* - BOURDIEU. 3. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SORDI, M. R. L. de. *Repensando a Prática de Avaliação no Ensino de Enfermagem*. Tese de Doutorado. FE - UNICAMP, 1993.

SOUZA, C. P. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1991.