

Avaliação como Fator de Exclusão

Por Lenita Maria Costa de Almeida.

Mestre em Educação, Supervisão e Currículo pela PUC/SP; Diretora da Rede Pública Estadual de São Paulo.

Avaliação como Fator de Exclusão

Uma tentativa de contextualizar o homem, na sua relação com o poder, o domínio e o inovar.

*Sabemo-nos a caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada.
Boaventura Souza Santos*

Resumo: Este estudo tem como propósito considerar o processo avaliativo na multiplicidade de fatores contidos nos acidentes de percurso registrados pela história. Caminha de forma linear para reflexões sobre avaliação - intimamente ligada à exclusão - inserida no contexto pós-moderno, dentro da realidade dos nossos dias. Constatações e sinalizações apontam para o aprimoramento reflexivo, objetivando a reconsideração de critérios avaliativos, que envolverão, sem dúvida, a formação de professores.

Palavras-chave: Avaliação - Mudança - Inovação - Exclusão

Em dois artigos que se completam, ABRAMOWICZ (1) desenvolve uma reflexão crítica e transformadora sobre avaliação, calcada na presentidade, não deixando, entretanto, de rastrear os fundamentos teóricos que transitam no espaço histórico, analisando o início das preocupações com a avaliação e o processo evolutivo em andamento, que joga essa temática para a vanguarda no contexto educacional pós-moderno em que nos encontramos.

Embora seja possível sentir o envolvimento pós-moderno em todos os campos de atividade humana, o uso do termo ainda comporta divergências conceituais e controvérsias acadêmicas.

Apontarei dialeticamente, em "*flashes*", algumas colocações que fundamentam a minha reflexão:

Embora o termo "pós-modernismo" tenha sido usado por alguns escritores dos anos 50 e 60, não se pode dizer que o conceito de pós-modernismo tenha se cristalizado antes da metade dos anos 70, quando afirmações sobre a existência desse fenômeno social e cultural tão heterogêneo começaram a ganhar força no interior e entre algumas disciplinas acadêmicas e áreas culturais, na filosofia, na arquitetura, nos estudos sobre o cinema e em assuntos literários. A legitimidade desse debate foi estabelecida em duas direções, efetuando uma esterioscopia conceitual. Em primeiro lugar, cada disciplina produziu provas cada vez mais conclusivas da existência do pós-modernismo em sua própria área de prática cultural; em segundo, e realmente mais importante, cada disciplina aproveitou progressivamente as descobertas e definições de outras disciplinas. Com o aparecimento da La Condition postmoderne, de Jean-François Lyotard, em 1979, e com a sua tradução para o inglês em 1984, esses diferentes diagnósticos disciplinares recebem uma confirmação interdisciplinar e pareceu não haver mais espaço para se discordar de que o pós-modernismo e a pós-modernidade tenham vindo para ficar. Como é natural, com esse sucesso crítico veio a controvérsia Charles Newman tem outra metáfora.... Para ele, o pós-modernismo é somente o sistema representativo de uma 'inflação do discurso', que percorre todos os níveis da sociedade, mas, em especial, as esferas da cultura e da comunicação. Para Newman, a linguagem crítica e a literária renunciaram deliberadamente a toda a relação com um valor de uso confiável e acumulam obscuridade sobre obscuridade em intermináveis espirais de autoavaliação. ... Em lugar de perguntar que é o pós-modernismo, devemos perguntar: onde, como e por que o discurso do pós-modernismo floresce? Que está em jogo em seus debates? A quem ele se dirige e de que maneira? Essa série de questões retira a atenção do sentido ou conteúdo do debate e a concentra em sua forma e função, de modo que, tomando de empréstimo a fórmula de Stanley Fish, perguntamos, não o que significa o pós-modernismo, mas o que ele faz. (CONNOR, 1993: 13-14)

Não cabe nesse espaço, desenvolver um dialogismo crítico com o *pós-moderno*. Apenas para pontuar e clarificar a minha intencionalidade ao situar esse período histórico, vejo na DÚVIDA e na INCERTEZA - sua configuração maior - o grande dilema contemporâneo que diariamente tem-se que enfrentar.

Como recorrência, transcrevo um fragmento teórico, com o qual me identifico plenamente e alicerço o meu pensar:

... Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vem do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser. Quando, ao procurarmos analisar a situação presente das ciências no seu conjunto, olhamos para o passado a primeira imagem é talvez a de que os progressos científicos dos últimos 30 anos são de tal ordem dramáticos que os séculos que nos precederam - desde o século XVI, onde todos nós, cientistas modernos, nascemos, até ao próprio século XIX - não são mais que uma pré-história longínqua. ... E de tal modo é assim que é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou, nem talvez comece antes de terminar. (SANTOS, 1988:46)

Esse flutuar dos tempos, pede um esforço de ancoragem histórica, para o desenvolvimento da reflexão: qualquer estudo diagnóstico que se faça, com intuito de denunciar injustiças e arbitrariedades que têm lugar nos aparelhos escolares, constata que tais ações são coerentes com a concepção tradicionalista de ensino até bem pouco tempo predominante - e ainda presente em grande número de escolas quer públicas ou particulares.

As matrizes cristãs, liberais e críticas estão contidas em nosso passado pedagógico, no nosso pensamento educacional.

A educação tradicional, "tão bem trabalhada" pela Igreja Católica, até hoje embota a racionalidade de um sem número de pessoas - entre elas os profissionais do ensino - incapazes de *enxergar* a ideologia, por exemplo, contida nos livros didáticos.

Maria de Lourdes Chagas Deiró NOSELA publicou um livro - As Belas Mentiras - sobre a ideologia subjacente aos textos didáticos. A sua forma original foi apresentada à PUC - SP, em março de 1978, como tese de mestrado em Filosofia da Educação.

...outra característica imutável desse mundo ilusório dos textos é a celebração do relacionamento vertical (doador/receptor) que se articula em todos os temas. Dentro desse esquema, nota-se a relação de autoridade de pais sobre filhos, do homem sobre a mulher, de Deus sobre seus fiéis, da Pátria sobre seus cidadãos, da natureza sobre o trabalhador etc. (NOSELA, 1981:213)

A inculcação foi de tal ordem que muitos professores, pacientes que foram desse tipo de educação, não aceitam suas referências. Tais ideologias estão neles impregnadas, através da sua formação. O que acabo de considerar encontra respaldo na minha prática como Assistente Pedagógica, em observações feitas durante Capacitação Docente e Orientações Técnicas oferecidas a professores de Ensino Fundamental.

Vejo, na educação jesuítica, que ainda tem espaço na educação tradicional, um lado de muito peso que atua na formação autoritária e na estreiteza de visão de considerável parte de nossos professores, contribuindo para dificultar avanços e reformulações, que comprometem a avaliação.

De 1900 a 1950 imperaram no país as Escolas Católicas, deixando, como não poderia deixar de ser, a sua marca política, ideológica e dogmática.

De alguma forma estamos ligados ainda hoje às influências desse tempo. Nossos ancestrais, que freqüentaram tais escolas, responsáveis por nossa cultura familiar, delas trouxeram suas marcas nada libertadoras, e reproduziram nos seus descendentes a sua formação. Estou certa de que julgavam fazer o melhor. Bem diz o senso comum: *"é de bem intencionados que o inferno está cheio"*.

Autores crítico-reprodutivistas, como BOURDIEU (1992) e Althusser (s.d) entre outros, bem como teóricos da resistência onde se destacam APPLE (1982), GIROUX (1992) e FREIRE (1983, 1994, 1996) com sua postura progressista-libertadora, têm trabalhado exaustivamente para promover a mudança raciocinada, dando como contributo suas valiosas reflexões, partidas de avaliações que não desprezaram a remissividade histórica pertinente à Educação.

Conservadorismo e Contemporaneidade se constituem em forças que se contrapõem e interagem num jogar contínuo, produzindo resultados sentidos na AVALIAÇÃO - INOVAÇÃO E MUDANÇA.

Pela definição de GOLDBERG:

Inovação é um processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança cujas possibilidades de ocorrer com freqüência, são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema. ABRAMOWICZ endossa essa afirmativa: ... A escolha dessa definição se justifica na medida em que ela pressupõe a existência de um sistema que propõe objetivos no contexto social. Esse atributo não está presente em nenhuma definição de inovação conhecida. ...Atualizando essa definição observamos que no seu núcleo ou raiz se encontra a expressão: mudança tendo a qualificá-la atributos como mudança inovadora, progressista, planejada. ... Analisemos agora a raiz de INOVAÇÃO EDUCACIONAL. Na origem da definição temos a inovação como processo de produção. (ABRAMOWICZ, 1989:5-6).

A inovação pressupõe vontade, compromisso e capacidade criadora no planejamento das etapas de trabalho para sua consecução. É progressista. Esbarra, entretanto, na inculcação dos valores tradicionais e conservadores, introjetados em parte considerável do corpo social, de tão difícil transformação, quando em confronto com valores contemporâneos emergentes, encontrando campo fértil num sistema onde seu principal agente é o próprio homem e suas imperfeições enquanto humano que é.

Refiro-me ao homem em si, pessoa, figura, um ser tão imperfeito quanto complexo. Condicionantes como insegurança, são geradas pelo medo de inovar. As emoções humanas, em estado de alerta, tendem a reagir a filosofias de vida ou propostas de trabalho divergentes das que conhece e sobre as quais exerce pleno controle. É visto como muito alto o preço da liberdade para agir e assumir, em contrapartida, a responsabilidade conseqüente.

FROMM (1986) faz exaustiva análise da evolução comportamental do homem, nos diversos períodos históricos e seu desenrolar transformador. Aborda o fim da Idade Média quando começa a ter lugar um novo prisma para o tempo e sentido modernos.

Os minutos tornaram-se valiosos; um sintoma deste novo sentido de tempo é que em Nuremberg, os relógios vêm batendo os quartos de hora desde o século XVI (FROMM, 1986:55)

Foi o próprio advento do *"time is money"*, máxima do senso comum norte-americano na modernidade. Segundo o mesmo autor, nesse período, o que não fosse produtividade e eficiência, elevadas aos píncaros das virtudes morais, era desprezado. Prevalece o comércio e o lucro, em detrimento do estudo das ciências e das artes, sobrepujados pela mais incipiente espécie de trabalho manual, afetando a todos, gerando conseqüências.

Agora, com início do capitalismo, todas as classes da sociedade, puseram a mexer-se. Deixou de haver um lugar fixo na ordem econômica, que podia ser considerada natural, inquestionável. O indivíduo foi deixado só; tudo dependia do seu próprio esforço, não da segurança de seu 'status' tradicional (FROMM, 1986:56)

Ao contrapor as características da sociedade medieval à moderna, FROMM aponta, na primeira, a falta de liberdade individual, onde "todas as pessoas se achavam aguilhoadas ao respectivo papel na ordem social ... A vida particular, econômica e social, era contida por regras e obrigações, de que praticamente nenhuma esfera de atividade se achava isenta.... Contudo, malgrado a pessoa não fosse livre na acepção moderna, tampouco se achava sozinho e isolado." (1986:42)

Nesse relacionamento "senhor-escravo" havia uma contrapartida de equilíbrio que dava ao homem segurança. Com o advento do capital, o destino pessoal de cada um - agora com liberdade - foi alterado pela **insegurança, isolamento e ansiedade**. O capital "*deixava de ser um servo e tornava-se o senhor*". (FROMM 1986:57)

Se houve para o homem ganhos de crescimento e liberdades individuais, houve grandes baixas para sua vida, agora sem metas, autoconfiança abalada, o que o faz entrar como perdedor na competitividade emergente. A ameaça é sentida, mas o sujeito é indeterminado. São forças suprapessoais, representadas pelo capital e o mercado. As decorrências até nossos dias, todos sabemos e sofremos.

Essa divagação teórica pela área da Psicologia pretende apoiar a suposição de que, talvez até por atavismo, ao defrontar-se com o novo, com a possibilidade de mudança, mesmo embasada em reflexões operacionalizadas por treinamentos (refiro-me à educação e ensino), o homem se agita. Alguma coisa dentro dele tende a reagir de maneira inesperada. A imprevisibilidade é a marca forte do ser, na sua limitação de homem. É o imponderável, que torna-se o grande embargo quando se trata de inovação e mudança.

Adensando a análise de condicionantes que interferem nos processos avaliativos, lembrando uma vez mais e ainda que seu agente é o homem, fruto das considerações até aqui delineadas, chegamos ao **Poder**, aliado a **Domínio e Controle**, quando se trata de avaliação.

Autores como APPLE (1982), FREIRE (1983) ou FAUNDEZ (1983) entre outros, tratam desses eixos temáticos, estreitando a sua ligação com as políticas públicas no contexto educacional. Dentro da mesma linha, FAUNDEZ (1993), analisa em profundidade as relações políticas, de domínio e poder, contidas no trato educacional. Provoca a transposição da ingenuidade, para a sagacidade em desvelar verdades e interesses ocultos, encobertos e acobertados por sistemas políticos "*a quem se deve servir*".

Trazendo a discussão para o campo filosófico que, em sua abrangência contém o particular - no caso, a educação - JAPIASSÚ (1991) cita BACHELARD:

*Enquanto a vontade de poder era ingênua, enquanto era filosófica, enquanto era nietscheana, só era eficaz - tanto para o bem quanto para o mal - em escala individual. Nietzsche age sobre os leitores; um leitor nietscheano só tem uma ação irrisória. Contudo, a partir do momento em que o homem se apodera efetivamente dos poderes da matéria e não sonha mais com elementos intangíveis, mas organiza realmente corpos novos e administra forças reais, ele aborda à vontade um poder dotado de verificação objetiva. Torna-se mágico verídico, **demônio positivo**. (JAPIASSÚ, 1991:300).*

Uma forma de controle dissimulado destaca-se na proposta liberal, onde prevalece o ensino **puro do conteúdo**, que "*não é puro*", conforme Paulo FREIRE, mas sujeito à seletividade de tratamento conferida por conta de quem detenha o poder.

E se o poder mexe com as pessoas em geral, por que não com pedagogos e professores, privilegiados em suas funções, pela subalternidade do estudante a seus cuidados? (isso, trazendo o discurso para uma abordagem reducionista, no âmbito do sistema escolar).

Lembra-me uma frase de Dr. Ulysses Guimarães, na televisão, quando entrevistado em sua campanha para a Presidência da República (1990). Dizia ele, com especial luminosidade no olhar: "... o poder me fascina. Nada se compara ao poder. Tenho orgasmo de poder..."

A citação vale para ilustrar que a ânsia pelo poder - sem dúvida uma *"virtude menor"* - inebria. E o poder assim exercitado pode ser tão pernicioso quanto uma droga, ao integrar-se no rol das fraquezas humanas. E não se pode negligenciar para a obviedade do fato de que - o homem - um ser social por excelência, está no cerne dos agrupamentos sociais, em suas múltiplas formas organizadas.

Quando foi explicitado que na concepção humanista-tradicional o ensino centra-se no professor - um homem completo, dono do saber, e o aluno - um ser incompleto, imaturo, que nada sabe, passivo receptor do que lhe é imposto, tem-se estabelecida uma relação de dependência, fortalecida pelo exercício do poder sugerido pela especificidade dos papéis dos atores educacionais.

Recorro à fala de duas crianças de 5ª série do Ensino Fundamental que sugerem o comportamento que assume a relação de *domínio, controle e poder* em sala de aula:

— *"É só a gente saber falar com eles (os professores). Falar com educação, isto é, eles também devem falar com educação com nós. Mas que cabeça minha. É claro que eles vão falar com educação, sempre é o aluno que fala com falta de educação"*.

"—...Tenho medo da professora ser ruim porque depois de entrar na sala de aula a professora não deixa sair para ir ao banheiro" (2)

No primeiro texto fica muito claro a introjeção da inferioridade, da passividade conformista, que discrimina e exclui. Já no segundo, observa-se o exercício do poder, do tipo *"deixa"* ou *"não deixa"*, massacrando a voluntariedade da natureza, numa violência que é alimento de autoritários. Devo acrescentar que esse arbítrio é feito também a professores - proibidos de sair para o banheiro ou sentar-se durante a aula - por administradores escolares adeptos do gênero.

É esse um poder vaidoso, um poder arrogante, um poder maligno, que se extravasa por mecanismos de pressão. Pode-se identificar aqui, algumas de suas faces perversas.

Por outro lado, um poder legitimamente constituído, através da participação ativa de todos os sujeitos que compõem o processo educativo, seria algo tão desejável quanto possível. Segundo FAUNDEZ (1993, P. 12) "a participação que não se transforma em poder não é uma participação eficaz. Participação capaz de influenciar a história de uma sociedade determinada."

As posturas libertadoras, progressistas, emancipatórias, participativas, não massificantes, cognitivas e crítico-humanistas são, a meu ver, assumidas por educadores comprometidos com a educação, no seu sentido mais amplo, em curso para a especificidade contida no particular - quando atinge, na ponta do processo, a ação educativa na sala de aula.

Na estreita ligação professor/aluno, que acontece nesse espaço, envolvem-se múltiplos aspectos, na relação dialética cognitiva-afetiva, entre os quais a construção do conhecimento e do diálogo, condicionantes sociais e fatores organizacionais entre outros, que não podem ser desconsiderados, quando se objetiva educar dentro de saudáveis parâmetros democráticos. FAUNDEZ (1993, p. 12 e 22) explica ainda que "a única maneira de criar um conhecimento e de se criar consiste em saber aprender do outro, renunciando à concepção tradicional que associa poder e conhecimento."

Pelos estudos realizados, desperta-se para o fato de que "o professor não sabe que faz política, mas faz. A postura do professor é política, ideologicamente sugerida." (FREIRE, 1996). Grande parte do nosso corpo docente traz ainda consigo o ranço da tradição, que o torna reproduzidor da ideologia do poder, geradora de insegurança, evasão e repetência, que se concretizam através do mau uso dos instrumentos de avaliação.

Isso remete a uma discussão permanente sobre a qual ideologia se está servindo. E o professor precisa se esclarecer, para, entre outras coisas, saber avaliar.

A desinformação, a insensibilidade ou falta de perspicácia de profissionais do ensino (registrando-se honrosas exceções), para compreender em que contexto estão atuando, faz com que prestem um desserviço a si próprios (enquanto classe, cidadãos ou pessoas) e ao outro principal envolvido - a criança.

Na tentativa de racionalizar essa reflexão, vale supor que esteja aí uma especulação razoável para se compreender as diversidades e conflitos que se encontram na base das idéias ou ideais, energizados pela experiência humana (3)

A partir destas colocações, fica menos difícil atrelar *Controle* e *Domínio* a *Poder*, uma vez que ambos fazem parte do seu exercício.

... enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. (APPLE, APUD MOREIRA E SILVA, 1994:41).

Controla-se e domina-se, por exemplo, pela seletividade do saber (ensinar o quê, para servir a quem?).

Dominar consiste em exercer um poder, sobre qualquer um ou sobre uma comunidade. A história da humanidade não pode se explicar sem que se coloque a questão do poder. Ora, sendo a ação de conhecer uma relação ao mesmo tempo social e histórica, ela coloca também o problema do poder. É nessa perspectiva que devemos tentar encontrar uma explicação para o nascimento da relação entre saber e poder. (FAUNDEZ, 1993:21)

É para mim impossível conceber qualquer constructo científico ou não, descolado do pensar avaliativo, uma vez que se encontra ele simbioticamente ligado à reflexão, geradora da teoria que ratifica, transforma ou inova as práticas educacionais ou de vida.

O que alavanca o esforço reflexivo que se desvela pela teoria é dar consistência e racionalidade às constatações obtidas pela seriedade do trato científico, embasando o ousar transformador, buscando legitimar formas que interfiram na reversão do processo autofágico em que se insere a educação, num contínuo de Reflexão - Avaliação - Inovação - Mudança - Aprimoramento - Reflexão.

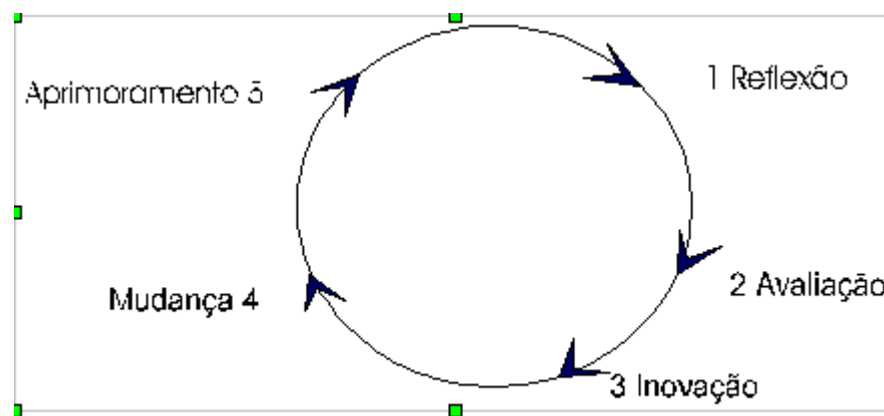


Fig. 1

Explicitando esse raciocínio, vejo Reflexão e Avaliação intimamente ligadas. O processo avaliatório contém em si o processo reflexivo. Pela mesma lógica, *Inovação* e *Mudança* seriam um pleonasmo, a não ser que se encare *Inovação*, como a concepção idealizada do que se deve mudar e a *Mudança*, como a concretização do idealizado, ou seja, o plano real, operacionalizado. O *Aprimoramento* é consequência, que remete novamente à *Reflexão*, fechando-se assim, o círculo proposto.

Entretanto, no processo de exclusão educacional e conseqüentemente social, a Avaliação é madrastra. Se fosse possível, tal como nos esportes radicais, saltar sem rede de proteção no limbo interior das pessoas, teríamos surpresas.

Ao lado de belas intenções, até transparentes no seu agir cotidiano, encontraríamos, sem dúvida, um substrato antagônico, enrustido, mas presente. Seria um "edredon" macio e perverso o bastante para acalentar sentimentos menos nobres, que, em maior ou menor grau, todos um dia experimentamos. Inveja, raiva, antipatia gratuita, despeito, competição, rancor e outras mazelas que compõem nossa personalidade e às vezes frágil e deformada estrutura emocional. Quando esses componentes emergem, encontram na Avaliação, a ferramenta perfeita para um crime quase perfeito - a exclusão - que, ao discriminar, condena a vítima ao fracasso, só superável em raríssimas ocasiões.

Além de exemplos clássicos como os de EINSTEIN e outros mal avaliados e que deram no que deram, trago como ilustração, uma conversa recente entre DIMENSTEIN & ALVES (2003).

ALVES relata suas experiências de estudante comentando a forma avaliativa e comportamental de seus mestres. Conta ser chamado pelo número e não pelo nome - *Qual é seu número?* Isso significava ficar depois da aula, que ele classificava como sessão de tortura. Propunha-se uma conta com mais de cem operações, cujo resultado era impossível alcançar - isto até noite fechada. "Era algo estúpido, sem nenhuma função educativa, cuja única função era fazer sofrer. Estive pensando que em todas as instituições onde uma classe detém o poder absoluto - prisões, asilos de velhos, orfanatos, escolas, exército -, existe sempre a possibilidade do exercício do sadismo, que continua a estar presente nas práticas escolares." DIMENSTEIN & ALVES (2003:27)

DIMENSTEIN, por outro lado, trata da sua avaliação escolar tanto ou mais agressiva, porque direta:

Durante anos, ouvi: Você não é curioso, Você é burro, Você é mal caráter, Você não presta, Você está traindo a herança da sua família, Você é mal em matemática, em Química, Física, Biologia, Português, você é mal em tudo, Você é um indivíduo menor. Aí comecei a pensar assim: Sou mesmo um indivíduo menor. Aceitei e fui para o fundo. DIMENSTEIN & ALVES (2003:31)

Contudo, a partir daí, graças à sua inteligência privilegiada passou a reagir lendo com avidez Montessori, Piaget, Makarenko, Vygotsky, Freinet, descobrindo que ele fora é mal ensinado. Transformou-se em alguém apaixonado pelo que faz: Comunicar e Educar.

Essa colocação é um parêntesis que pretende contrapor toda a linha reflexiva aqui abordada à realidade que não é agradável admitir. Que fazer? Talvez as ciências psicológicas possam contribuir, num contexto de reflexão, análise e alternativas processuais e comportamentais nos investimentos para a formação do professor.

Isso posto, resta voltar ao imaginário, tentando ofertar um refletido contributo, na tentativa de acertar.

Tornar conhecidas as novas teorias progressistas que consideram a avaliação um processo permanente, crítico, atento e sensível à dinâmica dos tempos seria, sem dúvida, um ponto de partida.

Lutar para que os créditos das avaliações esbarrassem menos em procedimentos burocráticos que retardem o conhecimento e utilização dos seus resultados para, numa relação "custo-benefício", apropriarem-se da força de interferência, subsidiando tomadas de decisão das políticas públicas seria, no mínimo, respeitar o investimento já tão precário que o país faz em Educação, contribuindo para o aceleração da conquista da sua qualidade.

Assim pensando, chego a acreditar em inovação e mudança dos processos avaliativos. Não seria apenas uma luta. Mas uma glória!

(1)ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliação da Aprendizagem de Trabalhadores-Estudantes:Buscando novos caminhos. Avaliação, Tomada de Decisões e Políticas: subsídios para um repensar.*

(2) *Sujeitos da pesquisa "Evasão e Repetência nas 5^{as} Séries do 1º grau – (ALMEIDA, 1986)".*

(3) *Numa entrada otimista, vejo nas lutas e nas contradições que alimentam o diálogo construtivo, o trilhar do homem para o crescimento que liberta – creio eu – seu verdadeiro destino.*

Bibliografia

ABRAMOVICH, Fanny. *O sadismo de nossa infância* (Org.) São Paulo. Summus V. 90, 1981.

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliação da Aprendizagem: como trabalhadores estudantes vêm o processo. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1990.*

_____. *Programa de Ensino Inovador: Implantação e Análise Crítica. São Paulo: CLR Balieiro, 1989 (Coleção ensinando-aprendendo, aprendendo-ensinando. Cadernos Brasileiros de Educação; V. 6).*

Almeida, Lenita M. C. de. *Evasão e Repetência nas 5^{as} séries do 1º Grau, in Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas nº 56 - São Paulo: p. 106-110, Fev. 1986.*

Althusser, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Presença - S.d.*

Apple, Michael W. *Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense 1982.*

Bourdieu, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução, Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. R. J: Francisco ALVES Ed., 1992.*

DIMENSTEIN, Gilberto, ALVES, Rubem - *Fomos maus alunos. Campinas: Papirus, 2003.*

ELIAS, Marisa Del Cioppo. (org) *Pedagogia Freinet. Campinas: Papirus, 1996.*

_____. *De Emílio a Emília: contribuições para as questões do ensinar e do aprender. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1993.*

FAUNDEZ, Antonio. *O poder da participação* (trad. Lígia Chiappini e Eliana Martins) - São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.*

_____. *Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.*

_____. *Pedagogia do Oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.*

FROMM, Erich. *O medo à liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 14ª ed. 1986.*

Giroux, Henry. *Pedagogia Radical. S.P. Autores Associados / Cortez, 1983.*

_____. *Escola Crítica e Política Cultural. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 1992.*

JAPIASSÚ, Hilton. *As Paixões da Ciência - Estudo de História das Ciências - São Paulo: Letras & Letras, 1991.*

Moreira, A. F. e Silva, T.T. da (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: 1994.*

NOSELA, Maria de Lourdes C.D.N. *As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos, 7ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.*

SANTOS, Boaventura Souza - Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna - Estudos Avançados, v.2. nº 2. São Paulo: USP.