

Avaliação: para além da “forma escola”

Luiz Carlos de Freitas



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

Resumo

A forma que a avaliação assume no interior da escola capitalista não pode ser desvinculada da própria forma de uma escola constituída para atender a determinadas funções sociais da sociedade. Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola. As razões para tais funções se devem ao fato de que, nesta visão, a sociedade é apresentada como um dado pronto e acabado devendo a juventude conformar-se a esta. Isola-se a escola da vida e se elege o interior da sala de aula como palco privilegiado do processo educativo. A forma que a avaliação toma é devedora destas decisões. Ao isolar-se da vida, a escola isola-se do trabalho socialmente útil, em seu sentido amplo, o qual poderia ser um elemento fundamental na própria constituição do processo de avaliação da escola. Mas, para isso, a escola teria que assumir outra forma abrindo possibilidades para outras formas de avaliação também.

Palavras-chaves: Objetivos educacionais. Forma escola. Avaliação. Auto-organização. Atualidade social.

Assessment: besides the “school form”

Abstract

The form assumed by assessment in a capitalist school cannot be decoupled from the very format of a school which is built to meet certain social functions of society. To exclude and subordinate have been the favorite functions that underpin the organization of the current school form. It occurs because, from this view, society is presented as a ready and finished datum and youth must resign to it. School is isolated by life and classroom is chosen as a privileged stage of the educational process. The structure took by assessment owes these decisions. By isolating itself from life, school isolates itself from the socially useful work, in its widest sense, what could be a key element in the constitution of the assessment process of school. But for that, school would have to assume another form, also making possible other systems of assessment.

Key words: Educational targets. School form. Assessment. Self-organization. Social topicality.

Em uma instigante palestra de encerramento do II Seminário de Educação Brasileira proferida por Miguel Arroyo, ela nos chamava a atenção para o fato de que ao definirmos o outro como “excluído a ser incluído por nós”, terminávamos vendo ao futuro incluído como um ser caracterizado pela “negatividade”, desprovido de cultura, história, personalidade e de território. Insistia: as pedagogias contemporâneas, inclusive as progressistas, estão marcadas por esta forma de ver o outro e isso afeta sua própria constituição. Ao vermos os que deverão ser incluídos como “marginalizados” os vemos como estando “na outra margem” os quais para serem incluídos precisam cruzar “uma ponte” para vir ao nosso território e, então, serem considerados incluídos, não marginalizados. Alertava ainda, para os mecanismos de avaliação neste contexto – uma espécie de pedágio para transitar pela ponte da inclusão.

Via de regra, não nos colocamos mais estas questões. Tudo se passa como se estivéssemos falando de uma mesma população com cultura, interesses e anseios idênticos, apenas separadas pela sorte, pela vida. Aos mais aquinhoados, cabe um gesto de humanidade pela inclusão do outro – inclusão à sua visão de mundo, aos seus valores. Para outros, trata-se de incluir para garantir a cidadania (Qual? O direito de ser um consumidor?). Ou seja, a inclusão se caracteriza como uma “aculturação” do excluído sob a ótica daquele que inclui – é preciso disciplinar os bárbaros...

Esta forma de ver nos leva à questão de quais são os objetivos da educação. São os mesmos para os dois lados da margem: incluídos e excluídos? Quem fixa tais objetivos? Quais conteúdos educativos e instrutivos são deduzidos de tais objetivos? Que conceito e prática de avaliação são instituídos? É sabido que a hegemonia da política educacional é dos que já estão incluídos e que pretendem falar em nome dos excluídos. Parte-se da idéia de que haveria interesse dos excluídos em dominar o que os incluídos dominam *através das formas planejadas por estes: a atual forma escola*. E caso não haja tal interesse há que obrigá-lo a ter pela avaliação, há que “conformá-los”.

Sem dúvida, os excluídos querem ter acesso ao conhecimento, às bases das ciências e é necessário que tenham, mas tais conhecimentos não se encontram em estado puro, mas são veiculados no interior de uma forma planejada pela escola e que está vinculada aos interesses e anseios dos incluídos, o que “antigamente” chamávamos de classe dominante. Podemos torcer o nariz quanto quisermos ante esta análise, mas a ciência não é feita de gostos e preferências pessoais. Tais conceitos têm raízes nas nossas práticas.

Passamos os últimos anos louvando a inclusão da pobreza na escola. De fato a cobertura aumentou. A “inclusão” tem dominado o debate. Embora esta questão seja a mais abordada, ela não é – nem de longe – a função social mais relevante da atual forma escolar. Tragtenberg (1982) explicitou isso com muita clareza ao apontar que a “exclusão” está combinada com a “subordinação”. A subordinação é uma das funções sociais que a escola tem para adequar os estudantes ao poder escolar, na forma como ele se institui na escola atual. O que tanto Arroyo (2009) como Tragtenberg estão explicitando, em minha opinião, é que a inclusão tem este componente de subordinação ao poder (e suas esferas) que estrutura o acesso à cultura escolar oficial – tanto para os já incluídos como para os novos incluídos. Vincent, Lahire e Thin (2001) chamam a atenção para o fato de que a forma escola despersonalizou o trabalho escolar e sujeitou tanto professores (agora como funcionários do Estado) e os estudantes a uma lógica impessoal que está acima deles (regras) – entre as quais a avaliação.

Inclusão e subordinação são, portanto, faces de um mesmo processo. Há que discuti-las juntas. A inclusão só é autorizada sob sua forma complementar de subordinação – e para subordinar-se não é necessário que o conteúdo escolar tenha sido sequer assimilado, bastando a vivência e “adaptação” à forma escolar vigente. A simples inclusão na escola já ensina a partir das relações de poder vivenciadas. Quanto ao conteúdo escolar, está presente em um certo nível que qualifique o aluno como consumidor e, a partir daí, suas realidades de classe se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional. Tudo se passa como se tivesse havido uma opção do estudante ou como se ele não tivesse aproveitado as “oportunidades” de inclusão oferecidas. Detalhes destes mecanismos podem ser encontrados em Bourdieu e Passeron (1975); Bourdieu (1989); Bourdieu (2001).

Todo este processo deve ser visto como um campo de forças não determinístico, sujeito a várias possibilidades de saída e resistência. Entretanto, se nada contrariar esta lógica (nas forças constitutivas do campo escolar e seu entorno) ela se cumpre. A luta pela obtenção dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade – necessária – não é suficiente para alterar esta lógica e está limitada pelos processos de exclusão/subordinação e suas metamorfoses.

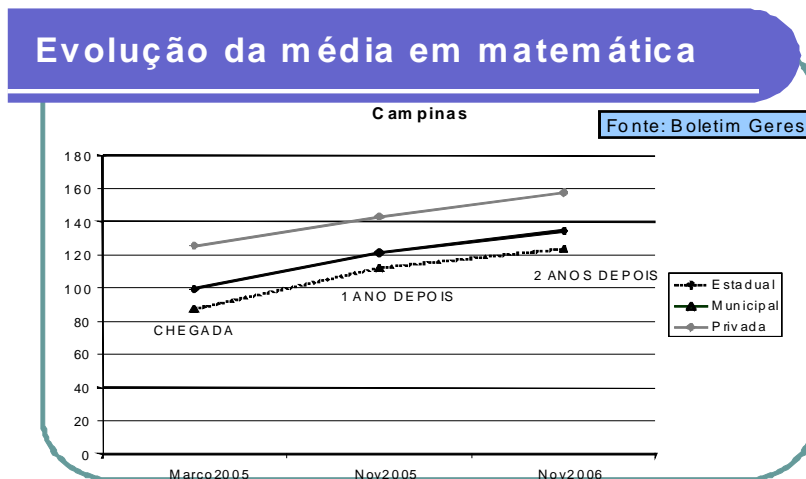
Isso tudo nos leva a afirmar que a luta pela inclusão e acesso ao conteúdo escolar não pode separar-se da luta pela modificação da atual forma escolar, geradora de subordinação. Neste campo, não será suficiente declarar que a “ges-

tão escolar” será “democrática” ou que os diretores serão eleitos. Nem é suficiente propor que as relações entre professores e alunos nas salas de aula sejam “democráticas”, ou ainda que o conteúdo deve ser “crítico”.

No campo da avaliação não será suficiente argumentar que a avaliação será contínua, não classificatória, baseada em “pareceres sobre o desenvolvimento do estudante”. Que ela será democrática, inclusiva (a quê?), entre outros adjetivos frequentemente usados.

A experiência destes últimos vinte anos nos mostra que a atual forma escolar tem como lidar com todos estes adjetivos de forma a preservar suas funções sociais de excluir e subordinar (Bertagna, 2003; Freitas, 2002; 2003; Perez, 2009; Amaral, 2006).

Dados procedentes de pesquisas longitudinais¹ mostram que a diferenciação entre os alunos já está posta na chegada destes à primeira série do ensino fundamental e que esta diferenciação está associada ao seu nível sócio-econômico – vale dizer: à desigualdade social. Também mostram que a diferença, em média, permanece ao longo das demais séries. O gráfico abaixo mostra os dados disponíveis para as três aplicações iniciais.



¹ O Projeto GERES acompanhou, em Campinas, cerca de cinco mil alunos em 61 escolas privadas, estaduais e municipais entre 2005 e 2008, medindo-as no momento em que iniciavam a primeira série do primeiro grau e depois sucessivamente aos finais de ano, até a 4ª. Série do ensino fundamental (nomenclatura antiga). Foram usados testes com equivalência baseados em TRI nas disciplinas de matemática e português.

Algumas razões para incluir e subordinar

Uma das características da forma escolar vigente é seu isolamento da vida, como já comentamos em Freitas (2003, 2009). O que é preciso agregar àquela análise diz respeito aos motivos deste isolamento. De fato, o medo que a escola tem do seu entorno, do seu meio, advém do fato de que o meio ensina, o meio educa. E educa e ensina pelas contradições que contém em si, incluindo as lutas sociais que nele (aberta ou encobertamente) se realizam. Se a escola permitisse que as contradições de seu entorno penetrassem nela, ela jogaria seus alunos no interior destas lutas e contradições. Logo, estaria engendrando estudantes que pensam e se posicionam frente a tais lutas e contradições. Entretanto, como vimos anteriormente, a função social da escola capitalista é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um pensamento crítico sobre este sistema. Os objetivos, portanto, da educação capitalista – de conformar os estudantes ao entorno existente sem questioná-lo –, é que orientam a configuração da atual forma escolar baseada no isolamento da juventude em seu interior.

A escola capitalista não está, citando Krupskaya (In: Pistrak, 2009) promovendo a formação de lutadores e construtores de um novo mundo, mas produzindo a “inclusão” e a “conformidade” ao mundo existente – o mundo do consumo. Um mundo, como diz Bauman (2001) que não se identifica mais pela “carteira de trabalho assinada”, como no passado (já que o trabalho em parte inexistente ou está precarizado), mas que se identifica pelo “cartão de crédito” e pela sua fugacidade nas relações, onde a obsolescência é um mecanismo de alimentação do eterno consumo (seja em relação às mercadorias, seja em relação às pessoas).

Afastando-se da vida social, das contradições e lutas sociais, a escola afasta-se conseqüentemente do próprio trabalho socialmente útil (Shulgin, 1924). Vê-se, portanto, isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes.

É este modelo voltado para a submissão e a ocultação da realidade da vida social que torna imperativo a existência da avaliação na forma atual como a conhecemos em nossa escola. Ela surge como uma forma de tomar o lugar do trabalho socialmente útil, o qual poderia ser uma “avaliação natural” feita pelo contato do estudante com a vida. Nossa avaliação, entretanto, substitui este processo por uma avaliação formal, escolar, sujeita a regras impessoais, como um

mecanismo de motivar artificialmente o aluno a aprender e a subordinar-se, já que a vida (motivador natural) ficou do lado de fora da escola.

A restituição das ligações da escola com a vida, com os processos formativos mais amplos, entretanto, é impedido pelos objetivos educacionais fixados para a escola pela sociedade capitalista e corporificados na sua atual forma escolar. Mais uma vez, o “conteúdo” da formação está aprisionado na forma da escola vigente, impedindo seu desenvolvimento.

Esta sonegação da vida social ao estudante é complementada com a sonegação da própria “vida intra-escolar”, a qual não está sob controle da participação e criação dos próprios estudantes. Na escola atual, os alunos não participam da vida escolar senão pontualmente. A própria vida escolar – ainda que artificial – lhe é sonegada, sendo colocado sempre na perspectiva de ser administrado por alguém superior. A razão é que, para a maior parte dos estudantes, em especial os filhos dos trabalhadores, a vida escolar deve ser dedicada à aprendizagem do subordinar-se a alguém, à conformação de um papel a-histórico. Não são vistos como “sujeitos” de seu desenvolvimento, de sua história e de sua vida escolar. E assim devem ser na vida real também “não-sujeitos”.

A forma da escola e a forma da avaliação

Importante frisar, portanto, que a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista **a partir de seus objetivos educacionais**. Somente uma alteração nestes objetivos, poderá gerar uma nova concepção de escola e, conseqüentemente, uma nova concepção e prática de avaliação. Neste processo, cumpre função especial a matriz formativa que orienta a concepção de educação.

Como a escola capitalista se isola, por razões ideológicas e políticas, da vida, ela se artificializa e se reduz – do ponto de vista do planejamento pedagógico, à formação cognitiva do estudante e – do ponto de vista de seu funcionamento informal – à formação de atitudes e valores de interesse do âmbito da sociedade atual. Para os últimos nenhum esforço de planejamento é feito, mas eles atuam embutidos nas próprias relações existentes na escola.

É por isso que dizemos (Freitas, 2003) que na escola a avaliação não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação. O processo de avaliação, não esqueçamos, autoriza o

poder da escola e do professor.

A associação entre avaliação e poder do professor (e da escola) joga muitas das propostas “inovadoras” da avaliação em um terreno dicotômico: formas autoritárias *versus* formas democráticas de avaliar. Entretanto, a solução para as questões de avaliação são podem ser pautadas como um dilema entre o autoritarismo e o democratismo. Há nos processos avaliativos uma contradição e não um dilema. Na verdade, o antagonismo entre professor e aluno, potencializado pela questão da avaliação, está definido pelos objetivos educacionais da escola, ao colocar o aluno em uma posição de subordinação e ao isolar a escola da vida e de seus motivadores naturais. Para a resolução plena desta questão, a forma escolar deveria devolver esta relação (entre professor e aluno) ao seu leito natural, ou seja, uma relação que fosse baseada na maior experiência e conhecimento do professor, reconhecida pelo aluno, ao invés, de baseada na autoridade do professor. Mas isto esbarra com os objetivos da escola capitalista como já vimos.

Há que se concluir, também, por esta mesma via, que a questão da avaliação não se resolve pelo dilema: formas classificatórias de avaliar *versus* formas não classificatórias baseadas em pareceres, conceitos e que tais. Aqui também a mudança esconde uma relação bem mais complexa (Amaral, 2006).

E, finalmente, há que se recusar cair em outro dilema: avaliação contínua, processual *versus* avaliação pontual, ou ainda, dito de outra forma, o dilema (ou complementariedade) da avaliação formativa *versus* avaliação somativa.

Todas estas maneiras de lidar com a avaliação não resolvem a questão de sua relação com a legitimação do poder do professor e da escola, tarefa que é desenvolvida no âmbito escolar a mando dos objetivos educacionais da sociedade capitalista que vê o jovem como uma pessoa a ser “incluída” no mundo capitalista, pronto e acabado – sem questionamentos relevantes quanto a seu funcionamento. Para as classes que dominam, o mundo é adequado e está pronto – devendo apenas ser aperfeiçoado dentro de seus parâmetros atuais de funcionamento. Esta visão contrasta, é claro, com a daqueles que sofrem com a sociabilidade vigente e negam os princípios de funcionamento do sistema capitalista e, para quem, a juventude deve ser preparada para construir uma outra realidade social. Aqui, portanto, o problema é bem mais profundo do que tornar um conteúdo escolar “mais crítico”, ou mais complexo do que “assegurar acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade”. Criticizar o conhecimento e garantir seu acesso é necessário, afinal as classes dominantes sempre se empenharam em sonegar tal conhecimento às classes trabalhadoras, mas está

longe de ser suficiente, hoje. Há que se garantir tudo isso, entretanto, fora dos parâmetros da subordinação previstos na escola capitalista para os filhos dos trabalhadores, pois, afinal, queremos formar sujeitos históricos, portanto, com capacidade para lutar (por uma nova sociedade) e construir (a partir de agora tal sociedade nos limites das contradições sociais existentes). A questão, também, não se resume em ter ou não uma utopia. Mas, além disso, ter uma utopística (Wallerstein, 2002), ou seja, um estudo sério das estratégias e caminhos concretos de construção desta utopia – hoje.

Os processos de avaliação estão permanentemente na berlinda pelo fato de serem os principais responsáveis pela manutenção das funções sociais previstas para nossa escola. A escola ganhou sua configuração atual em decorrência destas funções. Se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social. Isso coloca para a educação outros objetivos e requer outra forma escolar com repercussões para as formas de avaliação.

Estas novas funções podem ser formuladas colocando-nos na ótica das classes que desejam transformar a atual sociedade e que, por tanto, necessitam se auto-organizar para isso, conhecer a realidade e dominar o conteúdo das ciências. Sobre este tripé, pode-se pensar qual seria a nova forma desejada para uma escola compromissada com tais funções.

É por esta razão que Shulgin (1924) e Pistrak (2009) colocam duas grandes categorias na base de sua proposta para uma nova forma escolar: a atualidade social e a auto-organização dos estudantes.

Ensaando novas formas para a escola e a avaliação

O grande problema das pedagogias críticas é que elas querem formar cidadãos críticos que se envolvam na transformação social mas não definem nem o que entendem por transformação social (Freitas, 1987) e nem querem alterar significativamente a forma escolar contemporânea. Permanecem no campo definido pelas classes dominantes, ou seja, o do acesso ou não ao conhecimento. Como o capitalismo sonega tal conhecimento à classes trabalhadoras, haveria então que garantir este acesso. Tudo que se consegue avançar além disso, é que tal conhecimento deveria ser acessado “criticamente”. A forma escolar se mantém.

Como já vimos, o acesso ao conhecimento é apenas uma das faces deste processo de criação de sujeitos históricos comprometidos com a transfor-

mação da sociedade capitalista.

A outra face é a conexão da escola com a realidade social. Não porque é preciso garantir uma etérea ligação entre teoria e prática, mas porque é na realidade social que estão as contradições sociais, ou seja, as lutas sociais. Como dizia Lenin: “a escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia” (LENIN, 1986, v. 37, p. 79).

Se queremos formar lutadores por uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social. Teremos que abrir a escola para a “vida” e impedir o isolamento da escola em relação a esta. Do ponto de vista metodológico, deve emergir desta decisão um procedimento que retire a centralidade da sala de aula e da aula no ambiente formativo do aluno. A sala de aula e a aula são um refúgio seguro contra a vida. A nova forma escolar deve, portanto, estar baseada na vivência da vida, vivência com propósitos formativos e na criação de seus instrumentos de inserção. O trabalho produtivo é apenas um destes instrumentos e no âmbito do capitalismo, precário dada suas condições históricas de assalariamento.

A ação educativa deve ser precedida de um amplo levantamento etnográfico das lutas sociais, do entorno formativo da escola nas várias disciplinas que serão objeto de ensino, da cultura local e suas manifestações, das formas de ocupação do espaço no entorno escolar e, tomando por base este espaço mais restrito, ampliar-se em direção aos espaços globais.

Sobre esta base real se examinará o conteúdo das diversas disciplinas e seus desdobramentos. A excursão de reconhecimento etnográfico do meio, de levantamento de conteúdos vivos, de trabalhos existentes no entorno da escola com os quais se pode conectar ou sobre os quais possa pensar criticamente – dado o caráter do trabalho assalariado –, a participação nas lutas sociais, ora precedem e ora corporificam o conteúdo escolar que deve avançar em direção à análise, sistematização e teorização em níveis mais elevados de compreensão – inclusive na sala de aula ou nos grupos de estudo, mas sem ocupar a centralidade que tem na escola capitalista. A intermediação entre estes dois estados - a prática (realidade) e a teoria (sistematização) - pode ser realizada pela pesquisa, pelo trabalho em oficinas, pelos laboratórios de ensino específicos e outros instrumentos. Organizados pela idade em grupos variados e flexíveis, os estudantes podem desfrutar de tempo diferenciado para sua aprendizagem e de apoio constante da solidariedade do grupo.

Mas a mudança fundamental se dá na organização dos estudantes. De

um mero espectador do professor, ele é colocado em um processo de ativação, de criação, seja em relação ao conhecimento já produzido, seja no exercício das relações sociais que operam no interior da escola. A vida escolar é colocada nas mãos dos estudantes sob o acompanhamento atento dos educadores. Eles aprendem a produzir a vida escolar e a auto-organizar-se para conduzi-la.

Os instrumentos para tal são a participação em comissões responsáveis pelo encaminhamento de aspectos da vida da escola (comunicações, limpeza, infra-estrutura, laboratórios e equipamentos, biblioteca, produção, e outros), a assembléia da escola, os grupos de estudos, e outras instâncias que permitem aos estudantes vivenciar a vida em coletividade – seja a vida intra-escolar, seja a vida no entorno da escola.

Uma escola com estas características existiu na União Soviética, no período inicial da revolução Russa (cf. Pistrak, 2009; Freitas, 2009a in Pistrak, 2009) e pode ser percebida nas experiências das escolas itinerantes do MST no Brasil (Camini, 2009).

Mas e a avaliação, como fica?

Ora, uma organização escolar como esta tem no coletivo da escola e no princípio da solidariedade entre seus membros seu maior mecanismo de avaliação. Em contato direto com a vida, com o meio, as lacunas de conhecimento aparecem naturalmente – bem como os acertos. A motivação para o estudo vem da luta e da necessidade de se construir o novo e não da nota do professor. É a força motivadora de um projeto de vida.

Neste contexto, quem precisa da avaliação?

Referências

AMARAL, M. C. E. *Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2006.

ARROYO, M. Palestra proferida no II Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES na UNICAMP. 03 de dezembro de 2009. Anotações pessoais.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio: Zahar, 2001.

BERTAGNA, R.H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- BOURDIEU, P.; Passeron, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAMINI, I. *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREITAS, L. C. Projeto Histórico, ciência pedagógica e "didática". *Educação e Sociedade*, 27, p. 122-140, 1987.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, No. 80, p. 301-327, 2002.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. *A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito*. In: Pistrak, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREITAS, L. C.; Sordi, M. R. L.; Malavasi, M. M. S.; Freitas, H. C. L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Rio: Vozes, 2009.
- KRUPSKAYA, N. K. Prefácio. In: Pistrak, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LENIN, V. I. *Discurso pronunciado no I congresso nacional de instrução pública*. In: *Obras Completas em cinquenta e cinco volumes*. 5ª edição. Moscou: Progresso, 1986, v.37.
- PEREZ, R. H. L. *Progressão continuada: mais um capítulo da reformulação do ensino no Estado de São Paulo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 2009.
- PISTRAK, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SHULGIN, V. N. *Questões fundamentais da educação social*. Moscou: Institut Kommunisticheskovo Vospitaniya. Izdatelstvo Rabotnik Prosveshcheniya, 1924.
- TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.
- VINCENT, G.; Lahire, B.; Thin, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, UFMG, 33, p. 7-48, 2001.
- WALLERSTEIN, I. *Após o liberalismo*. Rio: Vozes, 2002.

Enviado em mar./2010
Aprovado em jun./2010

Luiz Carlos de Freitas
Prof. Dr. da Faculdade de Educação da UNICAMP -
Universidade de Campinas
E-mail: freitas.lc@uol.com.br
