
A função social da escola e da avaliação da aprendizagem

Daniela Comis

Bacharel em Pedagogia – Uninove;
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE) – Uninove.
São Paulo – SP [Brasil]
danielacomis@terra.com.br

Para melhor compreender as mudanças de paradigmas da avaliação da aprendizagem escolar, este artigo trata de um panorama histórico sobre a função social tanto da escola quanto da avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Cultura escolar.

1 Introdução

Atualmente, a avaliação da aprendizagem escolar tem sido muito discutida tanto por especialistas quanto por professores na área educacional, em razão das diversas mudanças ocorridas nos últimos tempos. Por isso, esse assunto tem desempenhado um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer da história da educação, o termo avaliação sempre foi associado à idéia de aprovação ou reprovação. A própria cultura escolar utilizou-se desse termo como recurso para eleger os “mais fortes” e os “menos fortes”.

Nas escolas atuais, a avaliação tem sido realizada por meio de provas e exames, geralmente sem vínculo com o processo de ensino-aprendizagem, o que faz com que vários autores questionem a prática escolar na busca de um consenso sobre o que é avaliar e como a avaliação pode ser concretizada de modo que garanta a aprendizagem efetiva do aluno.

Atualmente, vários autores têm discutido esse assunto. Destacam-se entre eles: Hoffmann (1994); Hadji (2001); Lüdke (2001); Mainardes (2001); Paro (2001); Luckesi (2002); Freitas (2003); Esteban (2003).

Luckesi (2002) defende que a avaliação da aprendizagem deve ser assumida como instrumento que existe, propriamente, para mensurar a qualidade da assimilação do conhecimento por parte do aluno e para compreender o estágio de aprendizagem em que ele se encontra. A partir daí, o educador estará apto a tomar as decisões necessárias que possibilitem ao aluno avançar no seu processo de aprendizagem. Considera a avaliação diagnóstica como um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de

competência e crescimento para a autonomia, devendo, portanto, representar uma ferramenta dialética, não somente do avanço, mas também da identificação de novos rumos, do reconhecimento dos caminhos percorridos e daqueles a serem perseguidos. Desse modo, a avaliação não deve estar polarizada pelos exames, mas pela necessidade de modificar seu caráter classificatório para diagnóstico, de modo a não causar prejuízos na aprendizagem do aluno.

Hoffmann (1994) ressalta que o fenômeno avaliação é hoje indefinido, de tal maneira que o termo vem sendo utilizado com diferentes significados relacionados à prática avaliativa tradicional: prova, conceito, boletim, recuperação e reprovação. Dar nota é avaliar, e o registro de notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, outros significados são atribuídos ao termo, tais como análise de desempenho e julgamento de resultado.

Já Esteban (2003) afirma que a avaliação feita pelo professor em sala de aula se fundamenta na fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos, tomando por base um padrão de diferença predeterminado ao erro, e outro de semelhança, ao acerto. A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores comprometidos com uma escola democrática. Nessa perspectiva, a avaliação será um instrumento que auxiliará o professor a identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de modo que trace objetivos para que eles possam superá-las.

Paro (2001), por sua vez, adverte que intervalos prolongados entre avaliações de aprendizagem podem provocar prejuízos maiores aos alunos. Quanto mais tarde for diagnosticada a defasagem

do aluno, menos tempo hábil se terá para tomar decisões, a fim de sanar as suas dificuldades.

Para bem compreender as funções da avaliação da aprendizagem discutidas atualmente pelos teóricos, será necessário traçar um breve panorama histórico do papel que a avaliação vem desempenhando ao longo dos tempos.

2 Panorama histórico sobre a avaliação da aprendizagem escolar

Historicamente, a avaliação da aprendizagem escolar assumiu, ao longo do tempo, diversas características. Tudo começou a partir do ensino jesuítico: centrado no universalismo do ensino, distanciava os alunos do mundo, resultando numa postura mais formal e ineficaz para a vida prática. Foi por meio da educação jesuítica que se instituiu, no Brasil, uma forma peculiar de avaliação.

No período histórico, que data de 1549 a 1759, não havia ainda uma estrutura sistematizada de avaliação da aprendizagem. Porém, conforme Aranha (1989), o ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com o objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam o professor a tomar lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros e de faltas diversas, e eram chamados de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todos os sábados. Daí, a expressão “sabatina”, utilizada durante muito tempo para indicar formas de avaliação.

A avaliação no ensino jesuítico tinha, portanto, a função de disciplinar os alunos, e a educação era diferenciada para a elite e para as classes popu-

lares. Essa discriminação tornou-a uma educação elitista, de caráter tradicional, que se preocupava com a transmissão da cultura geral, universalizada, de forma memorística e repetitiva, além de transmitir um ensinamento que não estabelecia relação com a vida dos alunos.

O ensino passou a ser regulamentado pela primeira vez no Brasil com a aprovação da Carta Constitucional de 1824, conforme Niskier (1989). Embora essa Constituição tenha preconizado a obrigatoriedade de o Estado oferecer educação primária pública a todos, o que se viu foi a permanência de uma educação elitista, pois não houve crescimento quantitativo das escolas primárias capaz de atender à demanda preceituada pela Carta Maior.

A avaliação, durante o Império, nas escasas escolas primárias públicas, era assistemática e precária, uma vez que os alunos não eram examinados regularmente. Nesse período ainda não havia práticas avaliativas sistematizadas; entretanto, iniciava-se, nas chamadas Escolas Normais, a formação dos professores para atuarem nas escolas primárias.

Foi no período republicano que o ensino se instituiu como atividade sistemática e contínua, submetido a uma série de burocratizações, em que os exames compreendiam provas orais, escritas e práticas.

No ensino tradicional, a escola primária pública do século XIX, de acordo com Souza (1998), deveria ter prestígio e qualidade e ser austera e rigorosa. Para garantir o vigor dessas características, os exames foram utilizados como instrumentos de avaliação. No final do processo, era realizada uma verificação da aprendizagem que resultava na aprovação ou na reprovação do aluno.

Inicialmente, a classificação dos exames era distribuída em graus: distinção, aprovação

plena e reprovação. No entanto, esses critérios de avaliação se alteraram, como aponta Souza (1998, p. 244),

[...] a partir de 1904, passaram a ser expressos em notas: 0 – péssima, 1 – má, 2 – sofrível, 3 – regular, 4 – boa, 5 – ótima (Decreto n. 1.253, de 28.11.1904). Surge assim, um sistema de avaliação altamente normatizado, padronizado e ritualizado. O imperativo da classificação, intrínseco à escola graduada, exigia, por sua vez, um elaborado mecanismo de legitimação.

A avaliação passa, então, a ser normatizada, padronizada e ritualizada, gerando uma desigualdade social em decorrência da seleção e dos processos rígidos, o que resulta num elevado número de reprovações. Diante desse quadro, os exames, nas escolas graduadas, tornaram-se rituais de grande projeção pública. O saber do aluno manifestava a qualidade do ensino ministrado pela escola.

Souza (1998) afirma ainda que, como parte dos rituais do exame, foram instituídos prêmios como forma de emulação e disciplina. A reforma do ensino adotou técnicas disciplinares modernas em substituição aos castigos físicos, como cartões de mérito, notas de aplicação, quadro de honra, distribuídos como prêmios pelos exames finais nas festas de encerramento.

Nesse sentido, a República não instaurou no Brasil uma sociedade democrática e uma cidadania de fato, mas manteve a sociedade com forte estrutura hierárquica e marcada por grandes desigualdades sociais, configurando um cenário escolar elitista e seletivo com a institucionalização do conceito de nota.

3 A relação da avaliação da aprendizagem com as tendências de ensino tradicional, escolanovista, tecnicista e libertador: uma análise pedagógico-social

A educação jesuítica perdurou por 210 anos no Brasil, mantendo um ensino tradicional ao longo dos anos, pautado em práticas repetitivas, decorativas e fixadas por meio de exercícios.

O ensino tradicional centra-se na figura do professor. O aluno é passivo, um mero receptor de conteúdos e sua tarefa é decorá-los por meio de exercícios repetitivos, interrogações do professor e de provas.

Libâneo (1994, p. 64) diz que

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida.

Vale ressaltar que, num processo de ensino tradicional, a avaliação desempenha papel fundamental para medir a quantidade de conhecimentos assimilados pelos alunos e, por isso, foi ganhando cada vez mais espaço e assumindo uma função definida na prática educacional.

Na década de 1920, no Brasil, em pleno contexto histórico da Primeira República, várias foram

as críticas direcionadas ao ensino tradicional brasileiro. Entre os críticos, destaca-se Anísio Teixeira, educador baiano que participou dos movimentos mais importantes do ensino brasileiro nos anos de 1920 a 1960 e que definia a escola pública como a raiz da democracia.

Teixeira (1976) critica a escola tradicional, afirmando que o ensino assume, cada vez mais, caráter informativo, limitando-se ao desenvolvimento mínimo de habilidades e a uma esquematização de conhecimentos normais necessários aos exames. Afirma ainda que a escola primária, na sua história, é seletiva e propedêutica, gerando menosprezo às diferenças individuais, cabendo, ao aluno, adaptar-se ao ensino, e não o oposto. Diante disso, os alunos que não conseguem atingir os padrões exigidos são considerados incapazes, reprovados e tornam-se, ou repetentes, ou excluídos.

Segundo Teixeira (1976), a escola primária deveria organizar-se para dar ao aluno uma educação integrada e integradora.

Para tanto precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. (TEIXEIRA, 1976, p. 85).

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, surge a reivindicação por uma escola pública e democrática para todos, no lugar de uma escola seletiva e elitizada que se alastrava ao longo dos anos, ocasionando um analfabetismo no país que atinja 80% da população, conforme Aranha (1989).

A chamada Escola Nova, nesse período, gerava esperança na democratização e na transformação da sociedade por meio da escola. O ensino escolanovista tinha por objetivo considerar os aspectos internos e subjetivos na formação do aluno, valorizando a liberdade e a criatividade da criança, o que não ocorria na escola tradicional.

A tendência escolanovista desenvolveu-se nos Estados Unidos e na Europa sob influência de John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo, inclusive Anísio Teixeira, no Brasil. Conforme Libâneo (1994), nesse processo de ensino-aprendizagem, o professor assume o papel de facilitador, ou seja, daquele que ajuda o aluno a aprender. A atividade escolar se baseia na atividade mental dos alunos, no estudo e na pesquisa, visando à formação de um pensamento autônomo. A avaliação tem como objetivo enfatizar o processo de aprendizagem, avaliar o aluno como um todo, ressaltar a qualidade dos conhecimentos aprendidos e valorizar a auto-avaliação, a participação, a colaboração e o respeito ao próximo.

No entanto, raros foram os professores que aplicaram a didática ativa proposta no período escolanovista. Entende-se que isso ocorreu por falta de conhecimento aprofundado das bases teóricas da pedagogia ativa, pela ausência de condições materiais, pelas exigências de cumprimento do programa oficial, entre outras razões. Segundo Libâneo (1994), remanescem, desse período, somente alguns métodos e técnicas, tais como trabalhos em grupo, discussões e estudo de meio, em detrimento de seu legado principal: desenvolver a capacidade de reflexão do aluno. Conseqüentemente, na hora de comprovar os resultados do ensino e da aprendizagem, os professores ainda solicitam a matéria decorada, da

mesma forma que se fazia no ensino tradicional, por meio de provas que expressam a quantidade de conteúdos decorados e assimilados.

Conforme Aranha (1989), em decorrência da industrialização que chegava ao Brasil nas décadas de 1960 e 1970, o cenário educacional configurava-se de forma autoritária, vertical, visando atrelar o sistema de ensino ao modelo de desenvolvimento econômico.

De acordo com Libâneo (1994), a orientação do ensino técnico foi imposta às escolas pelos organismos oficiais, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar vigente. O ensino técnico se preocupava em formar técnicos para o mercado de trabalho, e os alunos passaram a ser avaliados por meio de provas objetivas que supervalorizavam o exame como fim, tornando-o quantitativo, impessoal, aleatório e passivo, como aponta Chagas (1980). Uma medida legal que confirmou esse cenário foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692 (BRASIL, 1971), que institucionalizou o ensino técnico nas escolas de 2º Grau (atual Ensino Médio), objetivando a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Segundo Libâneo (1994), ainda hoje, predomina o uso de manuais didáticos de cunho tecnicista nos cursos de formação de professores. No período tecnicista, era utilizada a didática instrumental que tinha como objetivo racionalizar o ensino por meio do uso de meios e técnicas eficazes. Nesse contexto, cabia ao professor assumir o papel de executor do planejamento. Era ele quem previa as ações a serem executadas e definia os meios necessários para que os objetivos pudessem ser alcançados, sempre seguindo as etapas: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Os alunos passavam por uma avaliação prévia para que o

professor pudesse estabelecer pré-requisitos para atingir os objetivos formulados. Os objetivos eram pautados numa abordagem sistêmica do ensino, com base na orientação vigente à época, ou seja, de acordo com a ideologia do regime militar, político e econômico. Os métodos de ensino seguiam uma instrução programada de ações visando atingir resultados, não havendo momentos para que o aluno pudesse pensar.

A prova tornou-se mecânica e, de acordo com Chagas (1980, p. 255), “[...] o sistema de notação é sem dúvida numérico, em coerência com a idéia de ‘medir’ que a tudo preside, e varia segundo a quantidade de acertos programados”.

Chagas (1980, p. 255) nos revela que,

Afinal, o que aprendemos é função do propósito com que o fazemos; e se estudamos para um exame externo e posterior, não apenas os conteúdos e as formas de tratá-los, como a persistência do que fixamos, estarão referidos a tal propósito, em detrimento de qualquer finalidade mais nobre e duradoura. Anos atrás tivemos ocasião de comprovar esse fenômeno quando, “inesperadamente”, voltamos a submeter uma turma de estudantes à mesma prova aplicada três dias antes, obtendo um desempenho global inferior a 70% do registrado na primeira experiência. Ficou muito claro que, para os alunos, o estudo feito já tinha realizado seus fins – passar, em vez de saber – e o esquecimento em marcha era nítido mecanismo de defesa.

No entanto, a educação ainda não era democratizada, pois estava sempre atendendo aos interesses políticos da elite. Entretanto, foi, na

década de 1980, que a educação e, conseqüentemente, a avaliação começaram a tomar novas direções e a mudar a prática do cenário educacional.

Para Libâneo (1994), as tendências de cunho progressista, interessadas em propostas pedagógicas voltadas para os objetivos da maioria da população, foram ganhando força. Foi, então, no início da década de 1960, que surgiram os movimentos de educação de adultos que desencadearam novas idéias pedagógicas e práticas educacionais de educação popular, caracterizando a tendência denominada Pedagogia Libertadora, também conhecida como Pedagogia Progressista, cujo principal representante foi Paulo Freire (1921-1997).¹ Segundo essa corrente, o professor é a autoridade competente que conduz o processo de ensino-aprendizagem, valorizando o ensino crítico dos conteúdos como meio de instrumentalização do aluno para uma prática social transformadora. O docente estabelece com seu aluno uma relação pautada no diálogo, no debate e na reflexão. Nesse contexto, o estudante considerado, concreta, social, política e economicamente, uma pessoa, é estimulado a estudar, devendo dominar criticamente os conteúdos curriculares.

Os objetivos educacionais, nesse período, são definidos a partir das necessidades concretas dos alunos e do contexto histórico-social no qual se encontram inseridos, e os conteúdos, selecionados a partir da cultura, são considerados instrumentos de luta para a transformação social.

De acordo com Freire (apud ARANHA, 1989), a avaliação no processo de ensino progressista está voltada para o domínio crítico dos conteúdos, a formação da cidadania e a transformação da realidade, preocupando-se com a superação do senso comum. Contudo, em razão da não-definição de uma metodologia clara de avaliação do aluno por parte da Pedagogia Progressista, nada se altera nas práticas

pedagógicas e avaliativas realizadas pelos professores. Os alunos continuam sendo avaliados por meio de provas e trabalhos, prevalecendo a classificação pautada em notas ou conceitos.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por grandes discussões e medidas públicas para a renovação da educação. Buscava-se uma escola mais justa, inclusiva e contextualizada, que fosse ao encontro da realidade e da vida do aluno.

A implementação de novas políticas públicas educacionais, como os Ciclos e a Progressão Continuada, visava à permanência do aluno na escola, oferecendo-lhe condições para seu desenvolvimento cognitivo. Vale ressaltar que a implementação dessas políticas públicas possui relação direta com a alteração dos tempos e espaços da escola, principalmente nas práticas pedagógicas e avaliativas.

4 Os novos rumos da avaliação da aprendizagem

A partir de todas as experiências por que a educação vem passando ao longo do tempo, é possível, atualmente, discutir novos paradigmas de avaliação da aprendizagem escolar. Percebe-se, por meio das proposições teóricas vigentes, que o papel a ser desempenhado pelo professor e pelo aluno, bem como a função social da escola e da avaliação escolar já não podem mais ser os mesmos.

É necessário um novo olhar sobre a avaliação da aprendizagem escolar, pois, de acordo com Méndez (2002, p. 14),

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a

avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. [...] O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva.

A avaliação é vista como ponto de partida, e não como um fim. Deixa de ter caráter classificatório e passa a ter caráter diagnóstico por meio do qual o professor deverá acompanhar e compreender os avanços e as dificuldades dos alunos: é a avaliação contínua.

Lüdke (2001) enfatiza a importância da avaliação no ensino fundamental como função informativa, isto é, fornece informações para que os professores e os alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino-aprendizagem e possam tomar as providências necessárias para que esse processo seja bem-sucedido. Quanto mais cedo forem conhecidos esses pontos, maiores serão as possibilidades de êxito dos alunos.

Mainardes (2001) nos alerta que há necessidade de uma avaliação permanente dos resultados obtidos e das dificuldades encontradas, garantindo, assim, o fortalecimento da função social da escola.

Para que todos esses preceitos sobre avaliação se materializem, é necessário que haja mudanças não somente nas representações da escola, mas também na relação família-escola, de modo que se institua um novo relacionamento com a família, tornando-a aliada do processo de ensino-aprendizagem. O professor, por sua vez, deverá estabelecer com o aluno uma relação de apoio e parceria. Em razão disso, todo o esforço possível deve ser empreendido e todos os recursos disponíveis precisam ser

providos pela escola e pelo sistema educacional, a fim de que o aluno consiga atingir os objetivos propostos, adquirindo desenvolvimento cognitivo e social.

A implantação dos ciclos e da progressão continuada partiu de uma proposta de cunho administrativo-pedagógico que propunha a reestruturação do espaço escolar, bem como um repensar sobre a função da escola, além de lançar um novo olhar para a avaliação da aprendizagem escolar.

Vale ressaltar que as primeiras experiências de ciclos ocorreram na década de 1980. De acordo com Delgado (2004), o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu no ano de 1984, em São Paulo; em 1985, em Minas Gerais, e, em 1988, no Paraná e em Goiás. No Estado de São Paulo, foi implantada, em 1998, tendo como meta assegurar a permanência das crianças na escola, ampliando as possibilidades de avanço e de respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Prevê também mudanças nas práticas pedagógicas e avaliativas, propondo que o aluno seja avaliado continuamente no processo de ensino-aprendizagem.

Em razão de as primeiras experiências desse tipo terem ocorrido na década de 1980, propôs-se um novo olhar sobre a prática pedagógica, em especial a avaliativa, que passou a assumir o caráter da inclusão, contrária, portanto, à idéia de classificação, exclusão, aprovação ou reprovação, conforme apontado por Delgado (2004).

5 Considerações finais

Percebe-se, assim, que, ao longo do tempo, as mudanças na forma de organizar o sistema de ensino desencadearam reflexões sobre o ato de avaliar em sala de aula. A preocupação, agora, não se limita mais à aprovação ou à reprovação do

aluno, mas abrange também seu comprometimento com o aprendizado.

É preciso quebrar tabus no que se refere à avaliação da aprendizagem escolar, buscando dissociar a avaliação da aprovação ou reprovação do aluno.

Um aspecto importante apontado por Freitas (2003, p. 49):

Guardar todos os alunos dentro da escola, independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada.

As mudanças legais ocorridas no sistema de ensino, ao longo do tempo, é que possibilitaram construir um novo paradigma de avaliação da aprendizagem escolar, com ênfase na avaliação formativa voltada para o diagnóstico, permitindo aos atores retificar as modalidades de ação em andamento. O eixo condutor, nesse caso, é o processo de ensino-aprendizagem, que acentua o caráter

diagnóstico da avaliação, possibilitando, assim, um olhar mais atento e específico sobre como o aluno constrói seus conhecimentos, conforme apontado por Hadji (2001).

Ressalte-se que a concepção de avaliação discutida e defendida, hoje, por vários autores é mais adequada do que a que vinha sendo praticada historicamente. Porém, para a efetivação prática desse novo olhar sobre a avaliação, é necessária a construção de uma nova cultura escolar, com novas práticas, normas e concepções que não dependam apenas de mudanças legais, mas, principalmente, de condições efetivas para tal, o que pressupõe alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, da estrutura da escola e do preparo técnico e pedagógico para os docentes.

Freitas (2003) afirma que os ciclos contrariam a lógica da escola seriada e sua tradicional forma de avaliação, pois propõem uma alteração radical nos tempos e espaços da escola, que deve ser vista como um local onde os alunos sejam formados para a autonomia. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Como enfatiza o próprio Freitas (2003, p. 62), “se queremos estudantes construtores de um mundo novo, de novas relações, a escola deve ser palco dessa aprendizagem e ter um projeto político-pedagógico que aponte para tal direção”.

The social function of the school and the evaluation of the learning

For better understand the changes of paradigms of the school learning evaluation, this article carries through a historical panorama about the social function of the school and the evaluation of the learning.

Key words: Evaluation of the learning.
School culture.

Referências

- ARANHA, M. L. de A. *História da educação*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 14 nov. 2006.
- CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- DELGADO, A. P. Um estudo sobre as práticas avaliativas no regime de progressão continuada: limites e possibilidades. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Tradução Patrícia C. Ramos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 12. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M. Evoluções em avaliação. In: CRESO, F. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: CRESO, F. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NISKIER, A. *Educação brasileira: 500 anos de História, 1500-2000*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- PARO, V. H. *Reprovação escolar – renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- TEIXEIRA, A. S. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília, DF: INL, 1976.

recebido em 19 jun. 2006 / aprovado em 16 out. 2006

Para referenciar este texto:

COMIS, D. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. *Dialogia*, São Paulo, v. 5, p. 135-144, 2006.