



Texto Preparatório para a CONAE

O Desafio da Qualidade da Educação

Prof. Celso dos S. Vasconcellos

A ignomínia tem ainda de tornar-se mais ignominiosa pelo fato de se trazer à luz pública. (Marx, 1989: 81)

Refletir sobre a qualidade da educação é uma tarefa apaixonante, mas extremamente desafiadora dada a relevância e a complexidade envolvida. Implica desde o conceito de qualidade (existiria uma *essência* da qualidade?) até a questão política (a quem, de fato, interessa um ensino de qualidade?), passando por questões como o grau de percepção da sociedade e dos professores em relação ao problema da baixa qualidade, os vícios —ingênuos ou ideológicos— de culpabilizar (busca de *bodes expiatórios*) e, sobretudo, os caminhos para se conseguir uma melhor qualidade da educação em nossas instituições de ensino.

Há o perigo da fadiga: denúncias são feitas há décadas e iniciativas substanciais não são tomadas, o que acaba levando à descrença, ao desânimo. Ou são tomadas iniciativas equivocadas: “Vamos, então, fazer mais uma avaliação...”; os modismos (ondas *salvadoras*: material didático, tecnologia educacional, construtivismo, projeto político-pedagógico, gestão, letramento, participação da comunidade, PDE, etc.).

A divulgação de resultados de avaliações (SAEB, IDEB, PISA, ENEM, ENADE) tem trazido dados preocupantes sobre a qualidade do ensino no país. Comumente, quando são divulgados estes índices, há algumas reações, mais ou menos inflamadas, mas são apenas espasmos: logo depois, tudo parece voltar ao “normal”. Aos poucos, no entanto, parcelas cada vez maiores da sociedade vão tomando consciência de que não deve ser assim: a preocupação com a qualidade da educação deve ser uma constante.

A não-aprendizagem dos alunos nos angustia profundamente, pois significa a negação do direito fundamental do ser humano de acesso a determinados elementos da cultura, saberes elaborados, categoriais, que dificilmente terá acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica, coletiva e mediada, como acontece —ou deveria acontecer— na escola. O fracasso escolar é uma outra forma de exclusão: a exclusão dos incluídos, já que formalmente os alunos estão no sistema, mas não estão aprendendo, tendo portanto boa parte de seu desenvolvimento comprometido.

Necessidade de Visão de Conjunto

Os debates nos meios de comunicação sobre a qualidade da educação parecem sofrer da “síndrome do cobertor curto”: quando se puxa a reflexão para um lado,

esquece-se outros lados do problema. Já dizia o velho Hegel que *a verdade é o todo*. Parece uma casa em reforma em que se acredita que o problema está apenas no encanamento: troca-se o encanamento, mas o chuveiro continua não funcionando direito. Então, coloca-se de novo o encanamento antigo e troca-se a fiação elétrica. De novo, o chuveiro não funciona. Volta-se a fiação antiga, e vai se consertar o telhado, etc. Depois, alguém dá o veredicto de que a casa não tem jeito, que resiste às mudanças...

Considerando que o ser humano sempre aprende (cf. o bom senso dos educadores mais sensíveis e as contribuições das Neurociências), ao afirmarmos que os alunos não estão aprendendo queremos dizer que não estão se apropriando daqueles elementos indispensáveis da cultura, ou que não estão aprendendo tudo o que podem e têm direito. Colocamo-nos num plano de constatação de uma realidade feita pelo próprio professor, pelo professor do ano seguinte, pelas pesquisas sobre analfabetismo funcional, pelos empresários que recebem os egressos do Ensino Superior, pelas avaliações de sistema, Não podemos absolutizar os dados, uma vez que sempre são relativos (o que captam e o que deixam de captar; a forma como foram aplicados e analisados, etc.). No entanto, como vemos, são muitos os indicadores que confirmam o problema da não-aprendizagem dos alunos. Não estamos julgando sua competência cognitiva (do tipo “os alunos não são capazes de aprender”). Muito pelo contrário, este tipo de preconceito é que combatemos.

A Qualidade e suas Circunstâncias

Quando pensamos na qualidade do ensino, nosso olhar pode tender a se concentrar na figura do professor. Não temos a menor dúvida sobre o importantíssimo papel do professor na concretização de uma educação de qualidade democrática. Porém, não podemos esquecer que o que acontece em sala de aula, tem sim uma autonomia relativa, mas, ao mesmo tempo, é profundamente marcado pelo contexto em que se insere o ensino.

Costuma-se estranhar o fato de que há tanto tempo se diz ao professor que deve avaliar de uma forma diferente e tão poucas mudanças se observam na sala de aula. Esta prática de “avaliar” para simplesmente constatar, todavia, não acontece por ventura também na avaliação que se faz das condições de ensino? Há quanto tempo se denuncia, por exemplo, a questão das condições de trabalho do professor, da sua formação, e o que, concretamente, tem sido feito? Há, inclusive, a articulação de discursos ideológicos que confundem e dificultam o avanço da luta por uma educação de qualidade democrática. Tomemos, a título de ilustração, a questão dos recursos para a educação. Ultimamente, o discurso que é veiculado de forma orquestrada afirma que “o problema da educação não é de recursos e sim de gestão”. Isto vai sendo repetido tantas vezes que começa a ser visto como verdade. Não temos a menor dúvida da importância da gestão. Mas, como não enxergar, por exemplo, o projeto arquitetônico descuidado, escolas que parecem prisão, sem espaço livre, sem verde, pé direito baixo,

sufocando as crianças em salas mal iluminadas e mal ventiladas, corredores estreitos, sem quadras, laboratórios e até mesmo sem bibliotecas? E os recursos didáticos tão precários? E o salário do professor? E as escolas que funcionam com três turnos durante o dia, nem dando tempo de as carteiras “esfriarem”? O que dizer da falta de concursos ou de incorporação de benefícios nos salários, para não “onerar” a folha de pagamento? Tudo isto é só uma questão de gestão, ou passa muito objetivamente pela disponibilidade de recursos? Quando se compara o percentual do PIB aplicado pelo Brasil em educação, costuma se esquecer de dois fatores básicos: o desmonte histórico do sistema de ensino (o que demanda um investimento maior num primeiro momento para “por a casa em ordem”) e, se estamos falando da realidade concreta, a corrupção na coisa pública nacional (reconhecida e até medida por instituições especializadas, brasileiras ou estrangeiras). Assim como há, muitas vezes, uma desconversa entre os docentes no sentido de que a avaliação efetivamente seja um caminho para compreender as dificuldades dos alunos e se comprometer a superá-las, há também uma desconversa no que tange a mudanças necessárias apontadas há tempos. É certo que um erro não justifica outro, mas é preciso nos darmos conta da complexidade da avaliação escolar, e do quanto não é possível pensá-la de forma isolada, querendo responsabilizar apenas o professor por sua distorção.

Fenômeno Recente?

Alguns educadores consideram o fracasso escolar como um fenômeno recente, e atribuem sua manifestação, marcados por um preconceito mais ou menos explícito, a partir do acesso das camadas populares à escola. Esta visão não se sustenta diante de uma abordagem mais rigorosa. Primeiro, porque os resultados das escolas particulares, como veremos, estão muito ruins também. Segundo, analisando historicamente, constatamos que a lógica excludente faz parte, digamos assim, do DNA da escola burguesa, da sua estrutura mais íntima. A escola burguesa foi feita para não funcionar para todos. No final do séc. XVIII e início do séc. XIX, a classe dominante oferece escola ao povo com uma mão e retira com a outra. Dois elementos reveladores desta lógica são a formação precária do professor e o currículo disciplinar instrucionista (do qual a avaliação classificatória e excludente faz parte). No Brasil, só para ilustrar, sabemos que os índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental ficam na casa dos 50% (isto mesmo, cinquenta por cento) desde 1936, quando se instalou no país o Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação. Portanto, mesmo no chamado “período de ouro” da escola pública brasileira, esta era uma instituição extremamente elitista, excludente, conseqüentemente, produtora do fracasso escolar.

Problema só da Escola Pública?

Nas reflexões com os professores, um dos grandes argumentos que costuma ser levantado para a não modificação do currículo é o “sucesso” das escolas privadas que

adotam sistemas tradicionais. Nada contra a escola particular; pelo contrário, entendemos que tem um importante papel social no sentido de ser sempre um contraponto a qualquer iniciativa totalitária dos governantes (Marx, *Crítica ao Programa de Gotha*). O que nos preocupa é que a prática pedagógica retrógrada de muitas delas é colocada como modelo, como referência que deveria ser seguida pela escola pública, para obter semelhante “qualidade”.

Analisemos com mais cuidado. O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) deixa claro que, na média, a qualidade da escola privada é sofrível; está melhor que a escola pública, mas só um pouco e em patamares muito baixos. Os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) desmistificaram a imagem que se tenta passar das escolas particulares, como se fossem do “primeiro mundo”: na verdade, também os alunos brasileiros de escolas particulares têm ocupado os últimos lugares.

Indagamos: os resultados se devem, com efeito, à proposta educativa destas escolas, ou a outros fatores? Até que ponto tais práticas pedagógicas fazem diferença ou só reforçam a condição de origem social do aluno? Consideremos a realidade destas escolas:

- Seleção financeira (mesmo que involuntária) através do valor das mensalidades, o que acaba excluindo e configurando um quadro de alunos com determinado perfil sócio-econômico e cultural, ao contrário da escola pública que atende a todos;
- Exames para admissão de alunos (vestibulinhos - proibidos por lei, mas que continuam a vigorar em muitas instituições), o que mais uma vez é um mecanismo de seleção e exclusão, e de configuração do perfil de aluno;
- Fácil acesso do educando a informações fora da escola (em casa, tem revistas, jornais, livros, enciclopédia, televisão a cabo, computador, celular, internet, possibilidade de acesso a cinema, teatro, viagens);
- Apoio financeiro dos pais para obter material de estudo;
- Ajuda dos próprios pais no caso de dificuldades de aprendizagem dos filhos;
- Ajuda externa: recurso a aulas particulares ou empresas de aula de reforço; acesso a fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neurologistas;

Como podemos ver, há uma fortíssima influência da situação de classe social do aluno. Logo, é no mínimo temerário atribuir o *sucesso* desta escola à qualidade de seu ensino.

Cabe registrar ainda que existem escolas privadas e escolas privadas, isto é, não se pode fazer uma generalização absoluta. Na verdade, escolas privadas de linha progressista estão, desde há muito, mudando sua ação educativa, servindo, em alguns casos, até de referência para as práticas de Ciclos e de Projetos hoje propostas para as redes públicas.

Fetichismo Escolar

Até que ponto o professor tem clareza do grau de gravidade do problema da qualidade do ensino? Como entender o que se passa na escola: trata-se do fracasso de um aluno, de outro, de outro, de mais um, etc., ou de uma estrutura escolar que produz fracasso?

O desmonte social tem consequências muito concretas na aprendizagem dos alunos. Todavia, não podemos ficar limitados a esta constatação, uma vez que existem fatores que também comprometem a aprendizagem e o desenvolvimento humano e que são específicos do sistema escolar e da própria escola (cf. Zona de Autonomia Relativa – cf. Vasconcellos, 2009).

A abordagem que faremos a seguir é extremamente delicada, por lidar com valores, representações, visão de mundo, emoções, mitos, sentimentos enraizados. Daí a exigência do maior cuidado, de um profundo respeito pelo educador (lembrando sempre que não é algo monolítico, que existem tensões, lutas, movimentos, práticas superadoras) e, ao mesmo tempo, muita coragem para enfrentar a trama de relações.

Assim como se fala do currículo escolar oculto, podemos também analisar o *curriculum vitae occultus*, isto é, a trajetória de internalização inconsciente no sujeito dos elementos da cultura social e escolar. Os pressupostos implícitos (mitos, preconceitos mais arraigados, discursos ideológicos), em estado de *calmaria*, ficam no *porão*, mas diante de situações de turbulência, de desorientação do sujeito, assumem o comando. Quando surgem os problemas e o professor se vê desesperado, em função da falta de condições materiais e/ou de preparo, emergem os substratos enraizados, os entulhos culturais. O próprio sujeito chega a se surpreender com o que disse, fez, sentiu ou pensou. Os mestres da suspeita (Marx, Nietzsche e Freud) já nos alertavam sobre estes mecanismos de condicionamento do comportamento humano, para além da consciência, da razão, das ideias.

Dizer que a função da escola é a aprendizagem de todos parece óbvio, é óbvio, num certo sentido, mas, ao mesmo tempo, é algo revestido por uma inversão fetichizada. O exercício da crítica que é preconizado na formação dos educandos deve ser assumido pelo educador, a fim de desenvolver um novo olhar sobre sua prática. Paulo Freire, *na Pedagogia do Oprimido*, já alertava para o fato de que, em função de seu inacabamento —sua condição de ser não *programado* biologicamente—, humanização e desumanização são possibilidades no devir histórico do sujeito, sendo a desumanização *uma distorção da vocação de ser mais* (1981: 48). Neste contexto, há um elemento muito difícil de ser abordado, uma vez que pode ferir suscetibilidades. Queremos deixar claro que não falaremos de um ou outro professor em particular, mas de toda uma lógica cruel, de uma cultura que perpassa a escola moderna. Sabemos que para fazer algo equivocado não é necessário que o sujeito tenha intenção: basta que não pondere com

mais cuidado sobre o conjunto de possíveis repercussões de sua ação. Indo direto ao ponto: **a escola burguesa foi feita para não funcionar!** A falta de resultados que frequentemente se denuncia, na verdade, é o resultado desejado por alguns (a *produtividade da escola improdutiva*). Fracasso não é fracasso, mas “busca da qualidade” (“O que seria da qualidade de ensino se todos fossem aprovados?”); seleção social através da escola não é seleção social, mas “preparação para a vida” (“A vida lá fora é cheia de momentos de tensão, de exames, concursos, disputas”). Desde o momento em que oferece escola para o povo em larga escala (final do séc. XVIII), a burguesia europeia, a rigor, oferece com uma mão e tira com a outra.

Só para se ter ideia do que estamos falando, façamos algumas contas. A quantificação pode ajudar na tomada de consciência da real dimensão do problema. Imaginemos uma taxa de insucesso (reprovação + evasão) de 10% linearmente distribuída ao longo dos anos (e sem incidir sobre o mesmo aluno). Para cada 100 alunos que começam a 1ª série (agora 2º ano, considerando que no 1º ano não há reprovação), você tem ideia de quantos irão concluir com sucesso a 8ª série (9º ano), 8 anos depois? É só calcular: se iniciamos a 1ª série com 100, 90 a terminarão com sucesso, indo para a 2ª; terminarão com sucesso 81, e assim sucessivamente. Depois de 8 anos, dos 100 que começaram, apenas 43 terminarão a 8ª série com sucesso. Portanto, 57% ficam pelo caminho! E vejam que ter 10% de fracasso parece ser bem razoável, *normal*: “Tinha 40 alunos, 36 passaram, está bom, pois atingi a grande maioria”). Ocorre que isto se dá todo ano, e não apenas na 1ª série... Só para “perder o sono”, é bom saber que em 2005, segundo o Senso Escolar, a taxa de insucesso escolar não era de 10%, mas sim de 20,5%! Em outros termos, daqueles 100, oito anos depois, apenas 16 (15,9) estarão concluindo com sucesso. Por mais que se possa atribuir problemas aos alunos, fica difícil não desconfiar que há alguma coisa de *muito padre no reino da escola...*

Quem é que vai ter coragem de dizer que o “o rei está nu” (cf. Hans Christian Andersen)? Qual seja, que a escola faz o contrário do que diz que faz. Na verdade, quem é que vai ter coragem de afirmar mais uma vez que “o rei está nu”, pois, ao longo da história, inclusive recente, muitas vezes se levantaram para dizer isto, mas parece que a grande maioria prefere esquecer a óbvia porém incômoda denúncia do menino.

Proposta de Algumas Questões para se Repensar a Qualidade da Educação

- Por que os professores não são efetivamente valorizados?
- A quem de fato interessa uma educação de qualidade democrática?
- A quem de fato interessa um bom professor?
- Por que os professores não se rebelam com os históricos altíssimos índices de fracasso escolar?
- Por que os professores não se rebelam com a frágil formação inicial que lhes é oferecida?

■ Para onde foi o desejo de conhecer que as crianças tinham ao ingressarem na escola?

■ Por que o ensino tradicional/instrucionista é duramente criticado há mais de 100 anos, praticamente não é defendido teoricamente por ninguém e, todavia, perdura, perdura, perdura?

■ A profissão docente é da ordem do simples ou do (hiper) complexo?

■ Por que a sociedade exige 5 ou 6 anos, até em período integral, para formar um engenheiro ou um médico, e permite formar um professor em 3 anos à noite?

■ Por que tantos que fazem formação pedagógica/continuada não se interessam pelos estudos?

■ Se não é nos espaços institucionais (já que lá não revela interesse), onde tem se dado efetivamente a formação do professor?

■ Por que tanta gente se propõe a dar aula mesmo não tendo formação específica?

■ Não é estranho que uma profissão, que trabalha tanto com a ética, até hoje não tenha um Código de Ética?

■ O professor de fato deseja ser professor?

Causas da Baixa Qualidade

Como explicar esta situação da qualidade sofrível da educação? *Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler* (Arendt, 1997: 222). Como apontamos, uma das grandes dificuldades de compreensão é o reducionismo, seja em função da dificuldade de abarcar a totalidade das possíveis causas, seja pela fixação em alguma delas (busca de “bodes expiatórios”). Nossa intenção aqui é trazer alguns elementos para ajudar o entendimento deste problema tão grave (e tão antigo).

Se algo está acontecendo é porque existem condições —objetivas e subjetivas— para tal (tornou-se possível historicamente). *A arma da crítica não pode esquecer a crítica das armas* (cf. Marx, 1989: 86). O desafio, portanto, é analisar as condições que geram tal possibilidade. As dificuldades para a alteração da prática educativa são de toda ordem. Levantamos, muito sinteticamente, as seguintes hipóteses para explicar a não-aprendizagem dos alunos (e a não-mudança da escola):

□ **Desmonte Social:** crise de valorização, desemprego, violência, exclusão social, intolerância, preconceito, trabalho infantil, consumismo, desorientação e reestruturação familiar. O aluno (e o professor), como ser concreto, sofre o reflexo (não-mecânico) de todo este contexto.

□ **Desmonte Material e Simbólico do Sistema de Ensino:** escolas funcionando sem condições adequadas de instalações, equipamentos, recursos; classes superlotadas, falta de biblioteca, quadra, laboratório. Por outro lado, há a progressiva queda do mito da ascensão social através do estudo; cada vez mais pais e alunos se

dão conta que a escola não cumpre a promessa de garantir um bom emprego, vindo então a fatídica pergunta: “Então, para quê estudar?”, diante da qual os adultos, que também perderam os mapas, têm muita dificuldade de responder.

❑ **Desmonte Objetivo e Subjetivo do Professor:** a deterioração das condições objetivas (formação, salário, condições de trabalho e valorização social) acabou afetando profundamente a subjetividade do professor, a ponto de ter sido criada uma categoria para explicar tal situação (*mal-estar docente*) ou se aplicar a ele a categoria *Burnout* (*síndrome de desistência*).

❑ **Currículo Disciplinar Instrucionista:** a organização do currículo em disciplinas provoca distorções uma vez que a importância maior é do saber e não do sujeito. A história das disciplinas escolares deixa claro como, com o tempo, o interesse do aluno, que era decisivo a princípio, dá lugar à preocupação com a própria disciplina e seu corpo de especialistas. A existência de um programa a ser cumprido, *custe o que custar*, torna a relação pedagógica artificial, na medida em que os objetivos estão dados previamente, independentemente da realidade dos alunos. O saber é fragmentado, dificultando a compreensão da realidade, bem como a aprendizagem significativa por parte do aluno. Favorece em muito a fragmentação do cotidiano da escola (organização de horários de 50 minutos de aula para cada disciplina).

❑ **Avaliação Classificatória e Excludente:** por mais paradoxal que possa parecer inicialmente, entendemos que a avaliação que vem sendo praticada por muitas escolas é fator de não-aprendizagem (e não-mudança). Isto ocorre porque não abarca o todo (concentra-se na avaliação do aluno), nem se volta sobre si mesma (meta-avaliação), sobre caráter classificatório e excludente.

Como saímos desta?

Pela complexidade do problema, não devemos esperar saídas simplistas, reducionistas. Como diz o ditado africano, *É preciso toda uma aldeia para se educar uma criança*. A prática das escolas que fazem diferença deixa muito clara a necessidade de se mudar as estruturas e as pessoas, as pessoas e as estruturas. Esta ideia, aparentemente tão simples, é de difícil assimilação em função da tradição do pensar dicotômico, onde se valoriza um aspecto **ou** (exclusivo) outro.

A reversão do quadro de fracasso passa necessariamente por algumas exigências básicas.

1-Externas à Escola

- ❑ Formação (Inicial e Continuada)
- ❑ Salário/Plano de Carreira/Concurso
- ❑ Condições de trabalho (trabalho coletivo constante, número de alunos, instalações e equipamentos, quadro funcional completo, material didático)
- ❑ Família assumir suas responsabilidades na educação dos filhos
- ❑ Valorização social da escola e dos seus profissionais.

2-Internas à Escola

☐ Revisão das práticas e posturas dos profissionais que atuam na escola. Sim, há uma parte que nos cabe! Por mais que todas as medidas externas sejam tomadas, quem vai estar no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem será o professor. Tem, portanto, um papel fundamental:

- Atua no núcleo mesmo do processo de ensino-aprendizagem
- Tem interesse pessoal na mudança, já que não está fácil seu trabalho
- Está em todo lugar (capilaridade, poder de rede)
- Pode agir intencional, sistemática e coletivamente.

A ação inovadora do professor depende, antes de tudo, do seu Querer. O Querer é decorrente da Necessidade e/ou do Desejo. Por um lado, o professor tem seu desejo pouco provocado na medida em que, em função da frágil formação, seu contato com as grandes obras pedagógicas é muito restrito (comumente tem acesso aos comentadores e não diretamente aos clássicos); da mesma forma, pouco conhece das práticas inovadoras que estão em andamento no mundo e no país. Por outro lado, não sente muita necessidade de mudança de sua prática por avaliar-se positivamente (pesquisa do Ibope publicada pela revista Nova Escola, de novembro de 2007, informa que 90% dos professores estão satisfeitos com a própria didática, embora 70% apontem o problema do desinteresse dos alunos e 69% o da indisciplina).

Na educação escolar, temos a presença muito forte do senso comum. Três fatores contribuem para isso. Primeiro, todo mundo já ensinou algo a alguém. Segundo, muitos passaram pela escola e aprenderam como ela deve ser (o problema do *Imprinting*, da estampagem psicológica que a criança sofre logo ao entrar na escola - cf. Vasconcellos, 2009). Terceiro, a própria formação frágil do professor. Só um dado para ilustrar a fragilidade da formação: pesquisa por nós realizada junto a professores de escolas particulares, da região sul do país, indicou que, ao serem indagados sobre algo absolutamente básico da atividade docente (“O que é necessário para que o aluno aprenda?”), das 6 exigências da Teoria Dialética-Libertadora do Conhecimento (Capacidade, Conhecimento Prévio, Acesso à Informação, Querer, Agir e Expressar), apenas 18% dos professores apontaram 3 ou mais exigências, qual seja, se fôssemos aplicar a eles o mesmo critério que utilizam com os alunos, considerando a média 5 para aprovação, 72% estariam reprovados! Em pleno 3º milênio, há Conselhos de Classe convocados para rediscutir a reprovação de alunos do 3º ano do Ensino Médio por 0,1 (isto mesmo: um décimo de ponto!). Nosso objetivo ao apresentar dados tão delicados é despertar para mais humildade, menos ingenuidade, mais consciência crítica, perceber a lógica maior a que estamos servindo, e com isto provocar a necessidade de uma formação humana e profissional mais rigorosa.

Os dados do Ibope apontam ainda para outra percepção do professor: se os alunos não estão aprendendo, o problema não é seu, já que sua didática é boa. As

justificativas ideológicas para o fracasso do aluno (atribuindo a ele e/ou às famílias a responsabilidade) o colocam fora do problema.

A busca de melhores condições objetivas, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, a avaliação e a formação docente comprometidas com um projeto de emancipação humana são caminhos para a concretização de uma nova qualidade para a educação nacional.

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*, 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*, 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARX, Karl. Contribuição para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel - Introdução. In *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora*, 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

_____. *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*, 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

_____. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.

_____. *Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo*. São Paulo: Libertad, 2009.

Prof. Celso dos Santos Vasconcellos é Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, consultor de secretarias de educação, responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. www.celsovasconcellos.com.br



Jéssica Fiel, 2º ano do Ciclo I do EF