

# DESAFIOS DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Fabiane Santana Previtalli  
Carlos Lucena  
Antonio Bosco de Lima  
(orgs.)



NAVEGANDO



Fabiane Santana Previtali  
Carlos Lucena  
Antonio Bosco de Lima  
(orgs.)

DESAFIOS DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO  
SÉCULO XXI

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2017



## Navegando Publicações

CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG

Brasil

## Conselho Editorial

Anselmo Alencar Colares – UFOPA

Carlos Lucena – UFU

Carlos Henrique de Carvalho – UFU

Dermeval Saviani – Unicamp

Fabiane Santana Previtali – UFU

Gilberto Luiz Alves – UFMS

István Mészáros – University Sussex – Inglaterra

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU

José Claudinei Lombardi – Unicamp

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Ricardo Antunes – Unicamp

Robson Luiz de França – UFU

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

**Copyright © by autores, 2017.**

---

Ed831 – Previtali, Fabiane Santana; Lucena, Carlos; Lima, Antonio Bosco. (Orgs) Desafios do trabalho e educação no século XXI. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ISBN: 978-85-92592-74-5

1. Educação 2. Trabalho e Educação. 3. Mundialização  
I. Fabiane Santana Previtali; Carlos Lucena; Antonio Bosco de Lima. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

---

Preparação/ Revisão – Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Foto – La Manifestacion: Antonio Berni

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Ciências Sociais 300

# SUMÁRIO

Apresentação	1
Cidadania e educação <i>Décio Azevedo Marques de Saes</i>	7
Escola única capitalista: metas e mitos. <i>Antonio Bosco de Lima e Aldo Duran Gil</i>	23
Tudo o que está no ar só se explica quando é sólido <i>Carlos Lucena e Lurdes Lucena</i>	51
A formação da classe trabalhadora: o caso de Portugal a partir da década de 1990. <i>Cílson César Fagiani e Robson Luiz de França</i>	73
A organização do trabalho escolar na lógica do capital <i>Simone Vieira de Melo Shimamoto</i>	85
Escola no Brasil: entre iniciativas governamentais e encaminhamentos para uma gestão democrática <i>Paulo Gomes Lima</i>	95
Políticas de expansão do ensino superior na esfera pública e privada <i>Luciana Zacharias G. F. Coelho e Fabiane Santana Previtali</i>	109
O lulismo, o precariado e a mudança nas federais <i>João Dos Reis Silva Júnior e Luiz Carlos Anelli Júnior</i>	125
O Estado brasileiro na economia do conhecimento e suas implicações no trabalho docente. <i>Elizabeth Gottschalg Raimann</i>	141

Os assentamentos rurais na reforma agrária e seu papel na qualificação, formação e educação dos assentados. <i>Marcos Cassin e Mírian Helena Goldschmidt</i>	167
Tempos de trabalho e não trabalho na sociedade capitalista contemporânea <i>Magno Luiz Barbosa.</i>	183
Sobre os autores	215



# ESCOLA NO BRASIL: ENTRE INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS E ENCAMINHAMENTOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

*Paulo Gomes Lima<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A grande responsabilidade da educação num país que se quer democrático é propiciar a homens e mulheres os instrumentos necessários para o seu autoentendimento e entendimento coletivo de que a sua existência é mobilizada por condições específicas que não se afastam da dimensão política e ao mesmo tempo são elas criadas e modificadas por eles, como atores sociais, construtores de sua autoprodução. Daí entender-se que a educação tem como peculiaridade principal, a capacidade de transformar homens e mulheres de um estágio de menor conhecimento para outro de conhecimento ampliado com inúmeras possibilidades de desdobramentos. Mas, a capacidade de transformação propiciada pela educação não é algo predeterminado ou acabado como se revestida de um poder imanente, pois como é próprio do processo democrático, a luta e a recorrência são elementos que precisam sempre estar na agenda do dia para que se garanta o direito por aprender e ensinar e vice-versa, de forma qualitativa dos homens do presente e do embasamento necessário para a continuidade de sua história pelos homens que ainda virão.

Sabe-se, no entanto, que tanto a educação de qualidade quanto uma gestão propriamente democrática da escola não se dará do dia para noite, uma vez que interesses centrados na divisão social de classes delimitam e estabelecem as tipologias de educação e de escolas oferecidas. Historicamente conhecemos essa descrição como educação dualista, por isso a afirmação de que a democracia delimitada pela orientação do capital não negocia seus princípios entre ganhar e ganhar ainda que grande parte da população tenha que perder, ainda que tenha que haver alguns arranjos

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos. [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com)

para isso e que esses explicitem aparente responsabilização e ganho social, palavras que sofrem vultuosa divulgação nos meios de comunicação.

Nesse sentido sim, mobilizações são apoiadas, instruções que norteiam competências e habilidades são colocadas como eixo do processo ensino-aprendizagem, antes mesmo das condições sociais da existência humana. No entanto, não estamos fadados ao fatalismo histórico como se nada pudesse ser feito quando colocamos a escola em discussão e a educação como um todo, pois é da contestação sistêmica que oprime que encontramos e encontraremos os caminhos para a sua superação e isso não se distancia do entendimento da educação como ato político por todos os atores sociais que vivem e aspiram equidade, igualdade, justiça social e democracia em sentido universal e humano. É oportuno lembrar que se toda e qualquer mudança social ocorrer somente em nível de escola, a sociedade em sua totalidade continuará pagando um alto preço. Refletir e querer uma escola para todos é também planejar uma sociedade onde as palavras equivalem ao que significam tanto na implicitude quanto na explicitude.

Como afirmado noutra lugar (LIMA, 2013) a educação acima de tudo deve ser encaminhada como ato político por quem deseja uma sociedade democrática de fato e que dúvida de que mudanças paliativas possam de forma concreta trazer mudanças substanciais a problemas visivelmente estruturais, por outro lado, também sabe que ausentar-se dos enfrentamentos e desafios que são colocados como verdadeiros enigmas perante a esfinge sistêmica pode conduzir ao atrofiamento das lutas e aí sim a justificativa até para um fatalismo histórico.

A educação como ato político requer posicionamentos quer seja na discussão e implementação de políticas, quer em suas reorientações, ainda que de pequeno vulto, como às vezes acontece no interior de uma escola pública e que não descaracteriza a sua importância. A luta política intensa e que confere ao homem a consciência de sua atuação na história requererá também não somente a equidade no acesso, mas a igualdade de condições e qualidade da escola que não admite uma educação dualista e que sabe, para atingir esse estágio deverá denunciar, reunir forças e envidar esforços para que as bases da pseudodemocracia sejam minadas.

É oportuno destacar que por mobilizar homens e mulheres ainda que de forma não totalmente suficiente, as aberturas de discussões políticas quem vem se dando nas primeiras décadas do século XXI tem propiciado olhares amplos e diversos sobre a realidade educacional no Brasil. Tais espaços possibilitam maior dimensão de questionamentos e lutas sobre a es-

cola que se espera e efetivamente se quer para o Brasil, sobre a formação de educadores e seu reconhecimento identitário e retributivo, sobre os arranjos de uma educação que modifica seus padrões de acompanhamento da qualidade via avaliações de distintas orientações (externas/internas).

Se de um lado se reconhece a insuficiência da abrangência de políticas públicas sociais, principalmente aquelas voltadas para a escola; é momento também de observarmos que as modificações que se dão têm contribuições de pessoas que em distintos âmbitos têm se mobilizado para isso. Hoje, ainda sorratamente os arranjos do capital “oferecem” e controla a tipologia de escola que quer para os expropriados historicamente, entretanto, sabe-se que pelo alcance da hegemonia ou mesmo pela dimensão da representatividade que alguns movimentos sociais têm alcançado, há sim indícios de que algumas modificações são possíveis e é a partir dessa sociedade de que falamos que temos que requerer os espaços necessários e luta permanente em direção à democracia em sentido mais concreto.

A começar pela escola que se tem o que ou quais encaminhamentos poderiam ser pensados? As políticas públicas para a educação tem paralelamente buscado discutir educação de qualidade sem destoar do esforço por uma sociedade não excludente? Em nível organizacional a escola, como instituição educadora também da população extramuros tem conclamado todos os seus pares para encaminhamentos de suas aspirações? Não pretendemos a fundo dar por esgotadas cada uma dessas questões, mesmo porque se tratam de trajetórias ainda em discussão em nossa história, mas por hora nos cabe, mesmo que brevemente reportá-las, visto que passam dia a dia nas lutas que desdobramos. Uma luta que não pode destoar de uma postura plenamente indagativa e ao mesmo tempo não conformista com as distorções que ocorrem com a escola para o povo e que exige que mobilizações sejam desdobradas em sentido abrangente para que se efetive a gestão democrática não somente no interior de uma unidade escolar, mas como vetor de uma nação que não aceita e comuniza a perversidade social.

Portanto, esse trabalho tem como objetivo trazer à discussão essas preocupações e de como as redes municipais, a escola e o professor podem ressignificar as políticas educacionais pela leitura de sua realidade, da realidade do estado e do país. Nesse sentido, de forma complementar é necessário conhecer as iniciativas do Estado para fazer frente aos desafios educacionais e o seu grau de validade para a realidade identificada, uma vez que o que valida a implementação de uma política é o grau de adesão real sentido pelos atores sociais, isto é, se o conjunto de políticas ou medidas constituí-

das responde não somente as expectativas, mas na resolução efetiva do asseguramento ao direito político, civil e social e, finalmente, focando a escola como núcleo principal do processo de gestão, nesse capítulo procurou-se identificar e problematizar as expectativas das relações entre os níveis de avaliação e avaliação institucional como instrumento de busca de uma educação de qualidade possível.

A qualidade para a escola que buscamos não pode apresentar graus de diferenciação de pessoas em relação ao quanto valem socialmente pelo poder aquisitivo, não pode minimizar os princípios que contribuem para a construção de uma gestão democrática e participação ativa dos destinos da sociedade e da educação. Antes, precisa estar atenta para reunir forças a favor do que se entende por justiça social e isso se dará por meio da pronuncia do mundo e da palavra, isto é, uma educação de qualidade somente é possível por meio da luta e enfrentamentos que travamos e travaremos a partir de onde estamos com os instrumentos que temos e outros que se descobrirão na travessia, a idealização e espera somente se justificariam se pontuadas concretamente e derivadas dessas lutas.

Finalmente em tal direção, os enigmas arquitetados pela esfinge do sistema capitalista poderão ter respostas se na direção das mesmas valer mais o sentimento de nação, a redescoberta da palavra solidariedade humana e, de forma transversalizada o eixo da democracia em todas as suas possíveis manifestações. Mas ainda assim resta a necessidade da formação contínua do povo para a educação como política permanente, caminho que se explicita na travessia e que, mesmo por meio da escola, já que ela não tem todas as respostas para os problemas que são estruturais, se possa decifrar e inferir nos contextos que a realidade nos apresenta.

## POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: O QUE A REALIDADE DESVELA?

Não foram poucas as políticas educacionais elaboradas para a realidade brasileira entre a última década do século XX e a primeira do século XXI, a começar pela orientação democrática enfatizada pela Constituição Federal que culminou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN Nº 9394/96], na necessidade de emendas constitucionais que trataram da ampliação da escolaridade no Brasil (Nº 53/2006 e 59/2009) e na elaboração de Planos Nacionais de Educação [2001–2010/ 2011–2020] que

garantiriam a continuidade de políticas regulatórias orientadas para a inclusão e asseguramento da qualidade de educação.

Entretanto, o balanço que se tem dos resultados no conjunto de políticas não tem se mostrado suficientemente satisfatório, como por exemplo, os dados explicitados a partir do PNE (2001–2010) que mostravam que, se por um lado houve a quase universalização do ensino fundamental de nove anos no final da década, por outro, somente um terço de 29 milhões de pessoas foi atingido pela Educação de Jovens e Adultos, de um total de 50% esperados pelo Plano; a repetência, abandono e erradicação do analfabetismo não foram satisfatoriamente trabalhados ao ponto de haver equilíbrio em sua diminuição; a educação infantil que deveria atingir 50% das crianças brasileiras em idade de creche atingira somente 17,1% e a educação pré-escolar que tinha meta de 80% ficou abaixo do esperado, isto é, 77,6%.

Várias leituras são possíveis a partir desses índices, entretanto, uma delas que faz muito sentido reporta-se ao fato de que as desigualdades sociais e econômicas são agentes determinantes para esse quadro. Educação e trabalho sempre estarão articulados ao processo de autoprodução do homem, determinando suas escolhas e um delineamento de seu contexto na luta pela sobrevivência. Se com as ferramentas e condições materiais correlatas crianças, jovens e adultos poderiam aprender indistintamente de sua origem social, por que instituições diferenciadas e valores relativizados na escola para o povo, considerando o discurso do mundo globalizado, onde o chamamento para quebra de barreiras desumanas soa nos pontos cardeais?

Mais recentemente o Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa (2012) registraram que não houve crescimento da taxa de pessoas consideradas plenamente alfabetizadas no Brasil, ou seja, se por um lado, 12% foi o índice que representou a queda dos analfabetos funcionais (analfabetismo e alfabetismo rudimentar), por outro lado, 13% foi o índice que registrou o aumento no percentual de pessoas pertencentes ao nível de alfabetismo básico. Para se entender a terminologia adotada pelo instituto, cumpre especificar como se caracteriza o analfabetismo, alfabetismo rudimentar, básico e pleno como se segue:

<b>ANALFABETISMO</b>	<b>Inclui quem não realiza tarefa simples, como a leitura de palavras e frases, ainda que leia números familiares, como os de telefone e preços.</b>
<b>ALFABETISMO RUDIMENTAR</b>	Diz respeito a quem localiza informações explícitas em textos curtos, lê e escreve números e sabe usar o dinheiro para pequenos pagamentos.
<b>ALFABETISMO BÁSICO</b>	Reúne os que leem e compreendem textos de média extensão e número na casa dos milhões e resolvem problemas com operações simples.
<b>ALFABETISMO PLENO</b>	Agrupar quem interpreta textos, compara e avalia informações, distingue fato de opinião e resolve problemas com porcentuais e cálculos de área.

Os dados explicitados pela pesquisa das instituições citadas mostram que quanto maior a escolaridade menor o analfabetismo, entretanto nas faixas etárias que compreendem idades entre 25 e 50 anos e mais, há registros de alfabetismo básico, rudimentar e em menor porcentagem, mas existente, o analfabetismo. Mesmo dentre os universitários, a pesquisa revelou que 38% dos estudantes do ensino superior não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, o que é assustador, considerando-se as expectativas de autonomia e domínio pleno das ferramentas científicas. O que toda essa realidade nos revela?

Dentre outros pontos, a realidade explícita que a resolução de problemas educacionais não pode ser conduzida com medidas exclusivamente técnicas, com o risco de secundarizar eixos mais amplos e considerá-los como capítulo a parte, como é o caso das desigualdades e justiça social, dimensões políticas, econômicas e culturais, dentre outras.

Se a escola for reduzida a mera executora de políticas originadas de cima para baixo sem ocupar o espaço de interlocutora, questionadora e encaminhadora de interesses sociais, perderá o seu “telos” ou a finalidade e esperança para a efetivação de sua razão democrática supraclasses sociais. Como diz Rosa Maria Torres (1998, p.183) ao se conferir à escola o papel de executora de políticas pensadas e elaboradas por terceiros e seus aportes ideológicos, sem a devida reflexão, o protagonismo dos atores sociais torna-se apenas letra ilustrativa de encaminhamentos já definidos.

Daí ser imprescindível o questionamento das iniciativas do Estado quanto à validade das políticas educacionais para a realidade do país e permanentes encaminhamentos que se fazem necessários. Vale conhecer algumas das iniciativas do Estado brasileiro quanto às políticas educacionais para se tecer algumas considerações.

## ALGUMAS INICIATIVAS DO ESTADO BRASILEIRO QUANTO AOS DESAFIOS EDUCACIONAIS

O objetivo dessa seção não é elencar uma por uma das ações desenvolvidas por gestões políticas do governo brasileiro quanto à educação, entretanto, entende-se que algumas pontuações das políticas educacionais na primeira década do século XXI são relevantes para se compreender o quadro da educação atual, a começar pelo PNE (2001–2010) e indo além, fornecendo elementos de discussão sobre a temática.

O PNE (2001–2010), a despeito de embasadas críticas quanto à consecução ou não de suas metas, se constituiu como considerável instrumento de elaboração e continuidade de políticas públicas para a educação brasileira ao estabelecer expectativas quanto à ampliação da oferta de educação infantil em nível de creche e pré-escola e o seu respectivo atendimento infra-estrutural adequado e a projeção do estabelecimento de um programa nacional de formação de profissionais da educação infantil.

O mesmo se pode dizer quanto à ampliação do ensino fundamental para nove anos e o empenho para a sua universalização. Como forma de referendar essa diretriz a Resolução do CNE/CEB Nº 3 de 2005 definiu que a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil passaria a adotar a seguinte disposição: Educação Infantil com faixa etária prevista até os cinco anos de idade, considerando-se que crianças até 3 anos deveriam ser matriculadas em creches e a pré-escola compreendendo crianças de 4 e 5 anos de idade e o Ensino Fundamental compreendendo a faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade, distribuídos da seguinte forma: – dos 6 aos 10 anos de idade [anos iniciais com cinco anos de duração]; – dos 11 aos 14 anos de idade [anos finais, com 4 anos de duração].

Paralelamente foi aprovada a Lei Nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN 9394/96 que dispôs sobre a duração de 9 anos para ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. A Lei Nº 11.114/2005, bem como a de Nº 11.274/2006 foram consideradas constitucionais a partir da emenda 53/2006, o que validava a nova organização da educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Foi ainda estabelecido por meio do Parecer CNE/CEB Nº 4 de 20/02/2008 que os três primeiros anos do ensino funda-

mental deveriam ser voltados para a alfabetização e letramento das crianças e por isso esse período receberia a nomenclatura de “Ciclo da Infância”.

Em 11 de dezembro de 2009 foi promulgada a emenda constitucional Nº 59/2009 que acrescenta o Inciso I ao artigo 208: “*I–Educação básica, obrigatória e gratuita do 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos a que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]*”. Na mesma emenda constitucional, artigo 6º é previsto que essa organização deverá ser implementada progressivamente até 2016, nos termos do PNE, com apoio técnico e financeiro da União.

Em seu conjunto as medidas de ampliação de escolarização e a planificação via PNE forma objetos importantes para considerarmos os encaminhamentos de alguns pontos da educação no Brasil, seguidos das orientações técnicas, principalmente para a implementação do ensino fundamental de 9 (nono ano) como, por exemplo, a partir dos seguintes documentos elaborados pelo MEC com vistas a dirimir e oferecer subsídios para a implementação da nova organização em nível de Brasil: a) Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (2004), b) Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa (2004 – 1º Relatório), c) Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa (2005 – 2º Relatório). d) Passo a passo do processo de implementação (2006), e) Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade (2007), f) A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos (2009).

Em 2010 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos para orientar as políticas educacionais e propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como alguns parâmetros para a construção dos projetos políticos pedagógicos tanto das redes, quanto das unidades educacionais: a) matrículas, b) currículo (Base Nacional Comum e Parte Diversificada), c) Projeto Político Pedagógico, d) A avaliação como parte integrante do currículo, e) valorização do magistério, f) oportunidades educativas nas unidades educacionais para os discentes como quesito obrigatório.

Constituem-se como outras iniciativas do Estado a inauguração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – Portaria 1795/1994) e sua institucionalização por meio da Portaria 931 de 2005 que estabelece que o Sistema de Avaliação da Educação Básica é constituído por dois processos de avaliação: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB – 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio em escolas públicas

e privadas) e b) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – com o nome de Prova Brasil – realizada em escolas públicas com pelo menos 20 anos alunos na série avaliada – 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio – escolas públicas e privadas – caráter censitário).

Além dessas iniciativas há que se lembrar do ENEM (1998 – Exame Nacional do Ensino Médio), PROVÃO (1996) e depois ENADE, a partir de 2004, o PNE (2001–2010) e mais recentemente o PNE (2011–2020), o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação – Decreto Nº 6094/2007), a criação do IDEB, a partir do PDE, reunindo num só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações, a Portaria Nº 10 de 24 de abril de 2007 que institui a avaliação da Alfabetização por meio da “Provinha Brasil”.

Não se pode ignorar pela via de uma crítica pela crítica de que ações estão sendo encaminhadas para o enfrentamento de questões sérias no tocante à educação no Brasil, entretanto, igualmente não se pode ignorar que, se ainda não se está atingindo os resultados esperados é porque as condições sociais da totalidade populacional, ainda não reúne a contemplação de seus direitos e efetivação de justiça social, por conta do arranjo estrutural do capital que contém e dificulta a materialização de tais solicitações.

Nesse sentido espera-se que o professor como agente promotor e provocador do conhecimento possa explorar a sensibilidade para problematizar os contextos e reivindicações legítimas de sua comunidade, principalmente a partir de seus discentes, cuja responsabilidade proximal o leva a desenvolver as atividades-fim com vistas a não somente fazê-lo pensar reflexivamente, mas intervir nos processos decisivos da vida social.

Esse passo, entretanto, não cabe somente ao professor, é um processo amplo que deve reunir as avaliações do que determinada rede (federal, estadual, municipal) desenvolve sobre a consecução ou não das finalidades, metas e propósitos planejados para as suas escolas, o mesmo percurso deve ser seguido quando da avaliação institucional da escola e da sala de aula, como se verá a seguir.

Por enquanto é oportuno destacar que no cerne do sistema capitalista a gestão democrática é um discurso permanente e sua efetivação em sentido pleno não é objeto de preocupação como fim. Ora, se fato se se concorda com tal afirmação, aos atores sociais cabe a intervenção, posicionamento na luta por conquistas de seus espaços, de suas hegemonias e dos caminhos para a efetivação da qualidade educacional que se pretende.

Daí ser importante observar a gestão democrática como eixo de comunicabilidade entre as distintas esferas educacionais e que podem conferir, se não plenamente, ao menos com uma ênfase mais intencional, a qualidade que se deseja. Esse norteamento passará necessariamente em nível mais recortado pela avaliação de redes educacionais (estaduais, municipais) e como estão sendo na condução do planejamento educacional para a sua região como um todo. A esse primeiro norteamento seguirá a articulação com a instituição, isto é, como ressignifica e materializa a finalidade educacional por meio dos canais legítimos de democracia e que necessariamente deverá estender tais discussões e encaminhamentos para o núcleo da sala de aula. Qualidade educacional não acontece de forma desarticulada e por apenas determinação legal, antes é uma construção que afronta e quer romper com a escola dualista, militando esforços para uma educação em sociedade mais próxima da perspectiva democrática.

O ponto de partida para contestação e encaminhamentos para as políticas educacionais é a arena vivenciada, não vale simplesmente denunciar sua insuficiência e afastar-se passivamente da mesma, há que a partir de suas tramas, buscar a sua superação.

## AVALIAÇÃO EM REDE, INSTITUCIONAL E DE SALA DE AULA: NORTEAMENTOS PARA A BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL

Como enfatizado anteriormente as questões técnicas e pedagógicas são importantes para a condução do trabalho no interior da escola, entretanto, são parte de uma totalidade com problematizações que solicitam muito mais do que essa perspectiva para um desempenho qualitativo possível nesse arranjo estrutural do capital. Nesse sentido, é pelo enfrentamento no interior do próprio sistema capitalista que se devem construir as bases para a sua superação por uma educação de qualidade, por uma sociedade não-excludente e pela formação de pessoas críticas não somente no forjamento de diretrizes, mas de fato e concretamente, à medida que puderem inferir efetivamente sobre o seu real.

As redes educacionais de todas as esferas, as escolas e as salas de aula podem ter um papel significativo nessa direção, a partir do trabalho e ênfase em áreas prováveis que podem trazer melhorias para a educação básica como um todo. Freitas et. al. (2011) afirmam que tais cuidados de-

vem ser considerados a partir da avaliação dos saberes e fazeres em nível de sistema: rede, escola, sala de aula, a começar pelo Projeto Político Pedagógico.

Em nível de rede (municipal) ou secretaria é preciso conhecer qual o grau de entendimento da proposta do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o grau de interferência de diferentes propostas da Secretaria no interior da escola, a percepção de adequação do PPP e como se dão as relações entre escolas e Secretaria. Em nível de unidade escolar é determinante se conhecer o nível de compromisso dos profissionais da escola com o PPP, a sua existência ou não e forma de elaboração no interior da escola.

Correlacionado à realidade do PPP na escola há que se levar em conta o Contexto histórico-familiar predominante na região da escola, o nível socioeconômico dos profissionais e alunos da escola, a análise da infraestrutura disponibilizada para o desenvolvimento das atividades-meio e atividades-fim, o conhecimento sobre a formação de cada componente da equipe, verificando em que grau e em que medida serão necessárias intervenções formativas pela equipe técnico-pedagógico em meio à formação continuada na escola. É necessário se analisar o estilo pedagógico de diretores, professores, alunos e como se dão as relações com a comunidade.

Quanto à organização curricular é necessário considerar-se como parte da avaliação pelo menos nove (9) pontos: a) índice de reflexão e trabalho coletivo dentro da escola, b) percepção da organização do espaço físico-pedagógico da escola, c) número de alunos por classe ou agrupamento, d) idades diferenciadas de alunos por sala, e) projetos existentes na escola, f) número de períodos da escola, g) transferências recebidas (alunos), h) materiais didáticos e recursos pedagógicos existentes, i) atividades complementares ou extracurriculares abertas à comunidade.

Ainda três dimensões seriam imprescindíveis em áreas prováveis de indicadores de melhorias: a) o rendimento do aluno e seu desenvolvimento nas disciplinas, a participação dos pais na escola e visão da família sobre a escola e a inclusão de alunos com necessidades especiais. As questões sobre a identidade do aluno que se tem, o aluno que se quer e se pode formar para uma realidade mais humana e mais democrática são elementos chave que podem auxiliar na estrutura e funcionamento da rede, da escola e da sala de aula. Tarefa que sempre deve estar evidente, por mais que se pareça repetitiva, uma vez que o núcleo da educação como um todo se centra nos desenvolvimento das atividades-fim da escola: o trabalho com o aluno.

A consciência que emancipa, gerada num espaço democrático, em que os sujeitos sentem-se parte indissociável da história na e da tomada de decisão sobre o seu destino, pode provocar uma cisão radical com a teoria social do capitalismo, conseqüentemente, nessa disposição, as solicitações são analisadas em profundidade e a participação se materializa por meio do exercício do direito de vez, voz e voto. É a partir da consciência coletiva que surgem e são encaminhados questionamentos acerca de uma outra sociedade que entende a justiça social não como consentimento ou espaço de inclusão, mas como espaço da não exclusão em todo e qualquer grau, do não antagonismo na redistribuição de renda, do direito à terra e à categoria mais importante, a humanização em seu sentido mais amplo.

Para isso algumas indagações devem ser sempre evidentes na aproximação da discussão das avaliações das políticas e de sua implementação pelos atores sociais intra e extra-escola, a saber: quem somos? Onde estamos e qual é a finalidade do desenvolvimento do nosso trabalho material e imaterial? Como aperfeiçoar a nossa ação interventiva de forma a promover a melhoria de qualidade do que produzimos sem ferir e expropriar o direito universal dos demais? Como nos posicionamos politicamente frente as crises do mundo contemporâneo e por meio de seus condicionantes provocamos a crítica-reflexiva? Em que grau e em que medida os espaços democráticos ou arrançados com essa finalidade podem contribuir efetivamente para a emancipação do indivíduo e para o exercício pleno de sua cidadania? (LIMA, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão democrática da escola não pode prescindir do olhar reflexivo sobre as políticas educacionais que são colocadas na agenda do dia para as respectivas implementações. A implementação de uma política educacional só se dá de fato quando validada pelo contexto da prática, isto é, se respondem e em que medida dão conta de responder às expectativas sociais. De maneira mais proximal tem a gestão da escola um papel fundamental nessa tipologia de encaminhamento – se se quer mudar a realidade, não é a imposição cega e forçosa que conduzirá às respostas satisfatórias e duradouras para a consecução de uma escola de qualidade, mas o grau de entendimento e sentimento de pertinência social que a política pode trazer e que será ressignificada pela comunidade intra e extra-escolar.

Sabendo-se que no núcleo do sistema capitalista a escola pode ser tornar um instrumento de controle ideológico, a contra ideologia deverá ser um objeto de construção a partir do entendimento de seus sentidos e propósitos que deverá reunir redes, escolas e salas de aula.

Todas as iniciativas encaminhadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil em qualquer nível de proposição devem ser mediadas pela indagação de sua validade diante da realidade social, econômica e política do país; sobre a direção que se pretende dar à escola e o grau de anuência ou não dos atores sociais em tal leitura; sobre a comunicação entre a escola, as redes de ensino e as solicitações da sala de aula, tendo em vista a diversidade socioeconômica que em meio ao discurso da democratização e qualidade educacional ainda admite uma escola dualista (LIMA, 2010).

Ora, muitas dessas questões ainda não estão resolvidas em nosso país, entretanto, não se pode negar o grau de abertura política e possibilidades de luta no interior do próprio sistema capitalista para a sua superação. Esse não é um caminho curto ou tarefa fácil, daí enfatizarmos as articulações entre entes federados, as secretarias de educação, as escolas e os professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Lei 11.274.** Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. *Lei No 11.114*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.

BRASIL. *Lei No. 11.700*. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, DF: Casa Civil, 2008.

FREITAS, L.C. de et. al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2011.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO E AÇÃO EDUCATIVA *mostram evolução do alfabetismo funcional na última década*. In:

[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por).

Acesso em 04/01/2013.

LIMA, P.G. **Formação de professores**: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados: Editora da UFGD, 2010.

LIMA, P.G. **Universidade brasileira**: por uma perspectiva universal, humana e democrática. São Paulo: Annablume, 2012.

LIMA, P.G. Política e gestão da educação na primeira década do século XXI: um olhar sobre a escola no Brasil. In: **Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior**. Vol.18, N.01, 2013.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.