

ESCOLA: PROJETO COLETIVO EM CONSTRUÇÃO PERMANENTE

CONTRIBUIÇÃO DOS ESPECIALISTAS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

A contribuição dos especialistas em assuntos educacionais no contexto da Proposta Curricular insere-se na possibilidade de oportunizar discussões tais como: a função social da escola, as concepções de currículo, conhecimento e conteúdo, bem como o delineamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico.

A afirmação da necessidade do trabalho dos especialistas em assuntos educacionais como **articuladores**²⁶ do processo de construção/reconstrução do currículo objetiva que o coletivo dos educadores, no contexto escolar, se organize e efetivamente possa transformar a sala de aula num espaço de discussão, apropriação e construção de conhecimentos que contribuam para uma sociedade mais igualitária.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a prática individualizada e fragmentada que se tem processado até então nas escolas, buscando uma prática coletiva, por parte dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais), dos professores, pais, alunos, funcionários e demais envolvidos na escola, para que, a **partir da especificidade** do trabalho de cada um, se alcance a compreensão da totalidade do processo educativo através de uma postura que viabilize a construção de uma escola pública de qualidade.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A educação escolar deve exercitar a democracia e a cidadania, enquanto direito social, através da apropriação e produção dos conhecimentos. Para tanto, faz-se necessária a busca de uma sociedade isenta de seletividade e discriminação, libertadora, crítica, reflexiva e dinâmica, onde homens e mulheres sejam sujeitos de sua própria história.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que o homem

...é efetivamente cidadão, se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação da sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social (SEVERINO, 1994, p. 98).

Neste sentido, ser cidadão implica em participar e apropriar-se das condições materiais, sociais e culturais onde as relações (de poder) sejam democráticas, com igualdade de oportunidades, pois *a democracia é aquela característica de uma sociedade que garante à totalidade de seus membros essas condições* (SEVERINO, 1994, p. 64).

Contudo, a escola por si só não forma cidadãos, mas pode preparar, instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir sua cidadania. Ela é uma instituição que sofre a influência de, e influencia aquilo que acontece ao seu redor, portanto, não é neutra, mas resultante da

²⁶ Como já foi apontado no documento da Proposta Curricular de 1991, o papel dos especialistas em assuntos educacionais, foi legitimado pela LDB 5692/71 e enfatizava a racionalidade, a hierarquização de funções, o enfoque sistêmico, o controle e a parcialização do trabalho pedagógico. No entanto, a partir da década de setenta, com o reacendimento das forças democráticas no país, os especialistas organizam-se em associações de classe e, articulados com as demais categorias dos trabalhadores, buscam alternativas coletivas para a construção de uma escola pública de qualidade e, em consequência desse movimento, administradores, supervisores e orientadores educacionais redimensionam sua prática e passam a atuar, conjuntamente, tendo em vista a elaboração, execução e avaliação dos projetos político-pedagógicos das escolas onde atuam.

totalidade de atos, ações, valores e princípios da realidade histórica que interfere nos seus procedimentos.

Nesta perspectiva, a escola deverá buscar sua autonomia e competência como espaço de decisão que trabalhe na direção de

... que as crianças e os jovens aprendam, diminua a repetência e aumente a permanência (...). Que a passagem por ela resulte na apropriação de conhecimentos e habilidades significativas para não só participar da sociedade, mas principalmente, ser atuante e determinante no processo de transformação (SANTA CATARINA, 1991, p. 11).

Ao dizer “que as crianças e os jovens aprendam,” entende-se que aprender não significa memorizar. A aprendizagem é compreendida, na perspectiva histórico-cultural, como um processo de experiência partilhada, de comunhão de situações, de diálogo, de colaboração. O aprendizado é um processo de trocas, portanto, social (sujeito-sujeito-objeto).

Diminuir a repetência e aumentar a permanência implica na revisão da avaliação que se processa na escola. A avaliação deve diagnosticar os avanços e entraves do processo, para intervir, problematizar, interferir e redefinir os caminhos a serem percorridos.

A exigência da sociedade frente aos avanços tecnológicos e as transformações econômicas e culturais colocam cada vez mais a necessidade de a escola voltar-se para a produção do conhecimento na construção dos bens sociais, culturais e materiais para o exercício da cidadania, exigindo dos educadores uma postura crítica frente a esta realidade.²⁷

Uma escola pública de qualidade

Alguns termos assumem, em determinadas épocas, lugar de destaque. É o que tem acontecido nos últimos anos com a palavra “qualidade”. Os vários significados que esta assume, conforme o contexto em que se encontra, torna necessária a reflexão e a discussão da mesma para o contexto educacional.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (Documento/91, p. 11) aponta para a impossibilidade de se falar em qualidade de ensino em si mesma, entendendo-se que esta é resultado de tudo que se faz, *multideterminada em sua gênese histórica e relativa na sua dinâmica*.

Tal entendimento contrapõe-se à concepção de qualidade que atualmente vem sendo corporificada na qualidade total, numa perspectiva *inapelavelmente particular, interessada e politicamente enviesada* (SILVA, 1996, p. 121), porque introduz mecanismos de controle e regulação própria da esfera de produção, com o objetivo de produzir resultados educacionais mais adequados às demandas e especificidades empresariais.

Historicamente, as reformas educacionais voltam-se para o atendimento de interesses de políticas econômicas internacionais, adotando medidas de controle, gerando o enfraquecimento acerca da discussão da importância do trabalho dos educadores.

Face ao exposto, um novo e fundamental desafio se coloca aos educadores para que estes

... se dediquem não apenas a uma crítica dos pressupostos dessa visão de qualidade, mas que sobretudo reafirmem e renovem seu compromisso com noções de qualidade que estejam relacionadas com considerações sobre o poder, sobre distribuição desigual de recursos e sobre processo de dominação e subjugação. É preciso que se aprofunde a discussão sobre uma noção de qualidade que seja política e não técnica, sociológica e não gerencial, crítica e não pragmática (SILVA, 1996:121).

Desta forma, referimo-nos aqui a qualidade na escola como aspecto essencial para o efetivo cumprimento de sua função social, em oposição à abordagem de qualidade veiculada pelos sistemas de produção capitalista.

A melhoria da qualidade que buscamos e a forma como pretendemos nos organizar para alcançá-la,

²⁷ Sugere-se a todos os educadores a leitura dos textos sobre Avaliação e Tecnologia presentes nesta Proposta Curricular.

aponta para a necessidade de superar a fragmentação que existe no processo educacional, com o objetivo de possibilitar uma melhor qualidade de vida e convivência social, com valores e fins eticamente desejáveis e necessários para a construção do processo de humanização.

As recentes discussões políticas enfatizando a proposta da “nova direita”, aliança do neoliberalismo (econômico) e neoconservadorismo (moral), colocam a educação e o currículo como centrais para a reestruturação da sociedade a partir de critérios baseados no funcionamento do mercado e encaram a qualidade em educação a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa, em favor de uma elite minoritária.

Alterar a ordem curricular existente é uma tarefa essencialmente política e para tanto é necessário desnaturalizá-la e historicizá-la sem perder de vista a sua estreita vinculação com a ideologia, a cultura e as relações de poder. Identificar e analisar esses elementos no currículo pode significar a diferença entre mais ou menos exclusão; maior, pouca ou nenhuma discriminação, uma vez que abre possibilidades de modificar relações que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais.

CURRÍCULO

Currículo, grade curricular, disciplinas, conteúdos, conhecimentos... Na escola, inúmeras expressões (e também ações) fazem de tal forma parte do cotidiano que são consideradas “naturais”, ou seja, raramente objeto de estudo e reflexão nos seus aspectos históricos e conceituais.

No entanto, para que se compreendam as atuais discussões em torno do currículo, esta reflexão torna-se imprescindível e assume importância vital para o coletivo dos educadores.

Um pouco de história

De acordo com SAVIANI (1993) e GOODSON (1995), as origens do emprego do termo “currículo” vinculado a assuntos educacionais surge no contexto da reforma protestante do final do século XVI. Possivelmente teria sido empregado em 1582, nas escriturações da Universidade de Leiden, Holanda. Porém, segundo o Oxford English Dictionary, o primeiro registro é o de um atestado de graduação outorgado, em 1663, a um mestre da Universidade de Glasgow, Escócia.

O termo latino *curriculum* significa movimento progressivo ou carreira e é adotado para indicar uma unidade dos estudos a serem seguidos e concluídos. GOODSON (1995) indica, ainda, que a palavra “currículo” vem do termo latino “scurrere” (correr) e refere-se a curso. O currículo é definido como um percurso a ser seguido.

Em 1918, o livro *The Curriculum*, escrito por Franklin BOBBITT (apud GOODSON, 1995), configura o currículo como uma nova área de especialização do pensamento pedagógico. O currículo é conceituado, a partir de então, como a série de experiências que as crianças e jovens deveriam viver para alcançar os objetivos educacionais.

Outro grande marco, no Brasil, é a publicação do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, escrito em 1949, por Ralph TYLER (apud GOODSON, 1995), que trata de quatro temas básicos: como selecionar os objetivos, como selecionar as experiências de aprendizagem, como organizar estas experiências e como avaliar sua eficácia.

HAMILTON (apud SAVIANI, 1993) constata que o emprego do termo na educação escolar associa-se, desde o início, às idéias de unidade, ordem e seqüência de um curso, num clima marcado por imprimir rigor à organização do ensino, implicando também nas exigências de formalização, que envolvem plano, método e controle.

Segundo FORQUIN (1993), o currículo é entendido não somente como prescrição (percurso educacional, programa de atividades, organização da escola, condução da aprendizagem), mas também como idéias ligadas à execução, indicando aquilo que objetivamente acontece ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida.

Embora sejam muitas as discussões em torno das concepções de currículo no decorrer da história, a

compreensão mais freqüente deste é a de um rol de matérias e respectivos programas. Exemplo disso nos dá Enciclopédia Mirador que define currículo como “um conjunto de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada uma meta proposta e fixada em função de um planejamento educativo”.

Discussões atuais

As discussões atuais sobre currículo têm tomado outras dimensões, na medida em que cresce a consciência de que a escola é uma instituição que está histórica e socialmente organizada com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social, conforme têm demonstrado as atuais pesquisas da sociologia da educação. O currículo constitui-se, portanto, como o núcleo do processo institucionalizado de Educação (SILVA, 1995).

Iniciada nos anos 70, pela insatisfação de um grupo de educadores em relação às tendências tecnicistas prevalentes no campo do currículo, a reconceitualização assume um caráter político nos processos de fazer e pensar os currículos. Essas análises passam a centralizar as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar através dos currículos declarados e “ocultos” e a enfatizar as contradições, resistências e lutas que ocorrem no processo escolar.

Assim, segundo MOREIRA & SILVA (1995, p. 7-8)

... o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo, marcado pela seletividade, é sempre uma opção feita sob determinados critérios e concepções. Enquanto representação “oficial” de conhecimentos considerados válidos e legítimos, expressa os interesses dos grupos e classes em vantagem, nas relações de poder, que se manifestam pelas divisões dos grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado destas relações.

Então, o conhecimento, corporificado como currículo, não pode ser visto de modo ingênuo e não problemático, mas deve ser analisado em sua constituição social e histórica.

Cabe à escola, portanto, preocupar-se com o conhecimento a ser trabalhado, pois através do currículo são legitimadas formas de organização da sociedade, estabelecendo o que é válido e o que não é, o que é certo e o que é errado, o que é moral ou imoral, o que é bom ou mau etc.

Desta forma, a reflexão sobre que conhecimentos estão incluídos e quais estão excluídos do currículo, que grupos sociais e de que forma estão sendo incluídos ou excluídos e, conseqüentemente, que divisões sociais estão sendo produzidas ou reforçadas no interior do currículo, nos leva a um posicionamento crítico com relação à *cultura curricularizada*²⁸.

Currículo e cultura: algumas reflexões

A cultura apresenta-se ligada de forma direta às questões educacionais, principalmente quando buscamos explicações para determinados problemas que permeiam a educação no Brasil, como é o caso do fracasso escolar. Para que possamos compreender tais questões, é necessário estabelecer paradigmas teóricos mais ampliados que possibilitem a compreensão destas questões, sem omitir a questão cultural. Só com um novo olhar cultural será possível uma melhor compreensão do fazer socializador da escola em seu cotidiano.

O currículo escolar, pelo fato de constituir-se numa seleção particular da cultura geral de uma sociedade, implicando esta seleção numa organização também específica, faz-nos avançar no sentido da

²⁸ Cultura curricularizada é uma expressão utilizada por Sacristán (1995), que considera o currículo como uma produção cultural própria da escola.

compreensão da cultura escolar como uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Por esta razão, ao falar de cultura e currículo na escolarização, é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externas à escola e o currículo a conteúdos e processos internos. Tentando explicar o que ocorre neste último como consequência do que se trama na cultura exterior; é preciso também explicitar os códigos e mecanismos tipicamente escolares pelos quais a “cultura curricularizada” passa a ser artefato especial com significado próprio, embora relacionada com o que ocorre no pano de fundo externo (SACRISTÁN, 1995).

A escola, por se constituir em um dos espaços sócio-culturais importantes para a legitimação dos conhecimentos, comportamentos e ideais de uma sociedade – ou ao menos dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder – na cultura escolar são facilmente encontrados determinados conteúdos e formas culturais destes grupos sociais em disciplinas, temas, atividades, atitudes e comportamentos desenvolvidos nas escolas. Como também são facilmente identificáveis as ausências e os silenciamentos, ou seja, tudo que a escola desconhece, desvaloriza e nega.

Na relação entre cultura e currículo, não podemos nos ater à cultura escolarizada apenas como manifestações de práticas culturais, econômicas e políticas oriundas das estruturas externas à escola, mas entendê-la também como expressão de comportamentos que se engendram na própria instituição escolar e no próprio exercício profissional dos docentes. Assim, a cultura escolar constitui-se num amálgama de vertentes externas e internas à escola.

Nesta perspectiva, enfocar a escola como espaço sócio-cultural significa

... compreendê-la na ótica da cultura, sob o olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (Dayrell, 1996)

Se, então, currículo implica em expressão de interesses, na maior parte das vezes conflituosos e difíceis, e se, historicamente, temos vivido um currículo que foi sendo determinado em função de uma organização disciplinar (distribuição de tempos, espaços, materiais etc) sendo naturalizado na escola e, com isso, perdendo a dimensão de ter sido produzido por sujeitos que fizeram escolhas, que expressam interesses, valores, formas de pensar, é necessário retomar estas reflexões no cotidiano escolar para que de fato possamos nos tornar sujeitos no processo educacional.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O projeto político-pedagógico constitui-se num processo democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico, no sentido de trabalhar os conflitos na busca de superar relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação escolar.

É construído com o envolvimento de todos, pela discussão, análise e posicionamento, e se organiza a nível pedagógico e político. Político, porque intencionamos a formação de um determinado tipo de homem, escola e sociedade, sendo necessária a interferência nesta direção, comprometendo-nos com a concretização desta intencionalidade. Pedagógico, porque efetivamos estas concepções através da ação educativa, que deve nos remeter a uma reflexão sobre a relação do homem no mundo e com o mundo e a explicação destes determinantes.

Por ser um projeto, não estará pronto e acabado, uma vez que supõe uma busca constante de alternativas viáveis à efetivação do trabalho pedagógico, exigindo uma atitude de pesquisa e reflexão sobre a realidade cultural do aluno, da escola e das práticas docentes numa perspectiva não excludente.

Elaborar, executar e avaliar um projeto político-pedagógico, de forma coletiva e compartilhada, implica diagnosticar a realidade escolar fazendo-se um levantamento, junto a comunidade, da situação social, econômica, política e cultural da mesma.

Isto não significa chegar a frases estereotipadas como: “a comunidade da escola X localiza-se num bairro periférico da cidade X; suas famílias são desestruturadas e pertencem à classe social baixa, com rendimento de 0 a 3 salários mínimos” etc.

Descrições como essa não dizem efetivamente das pessoas, dos problemas e das possibilidades da comunidade. É preciso conversar com todos os segmentos desta para perceber, registrar e sistematizar as expectativas, necessidades, possibilidades e parcerias que possam ser estabelecidas.

Este “diagnóstico”, portanto, não se esgota na primeira semana de trabalho, se estende durante todo o ano e se renova em vários momentos. É com base nessas informações e nessa compreensão que o trabalho coletivo de construção da escola enquanto espaço aberto e democrático se inicia.

É no diálogo permanente com a comunidade escolar que se elencam os objetivos a serem alcançados e se explicita o eixo norteador da ação pedagógica, tendo em vista a formação do homem e da sociedade que queremos.

Torna-se imprescindível, neste processo coletivo de tomada de decisões, o processo mediador dos especialistas em assuntos educacionais. Um dos princípios norteadores desta Proposta Curricular, a idéia de mediação, assume importância fundamental, na medida em que o trabalho coletivo não deve apagar as diferenças existentes entre os diferentes membros da comunidade escolar, e sim instaurar processos de interlocução e negociação pelos quais se possa lançar mão das experiências e saberes do grupo, para elaborar e re-elaborar o projeto da escola.

Definidos os objetivos da ação pedagógica coletiva, faz-se necessário selecionar, organizar e distribuir os conteúdos. Este processo exigirá definições sobre que conhecimentos são considerados válidos. Neste sentido, destacamos, de acordo com SANTOS & MOREIRA (1995), alguns pontos que poderão constituir-se em pressupostos ou pontos de partida para seleção e organização dos conteúdos:

- São conteúdos relevantes aqueles que forneçam conhecimentos e habilidades para compreender a realidade. Isso implica capacidade de análise da sociedade e da cultura em que se vive, percebendo semelhanças e diferenças entre o mundo imediato e outras realidades.
- Os conteúdos devem exigir habilidades para questionar e propor alternativas, envolvendo assim a compreensão de problemas atuais como os de relação de gênero, etnias, classes, etc.²⁹
- A seleção e organização dos conteúdos devem ser feitas de modo a fortalecer o poder e a autonomia dos grupos, discutindo-se as diferentes formas de exploração, opressão e discriminação, ou seja, privilegiando em todo o conteúdo essas questões e não apenas em tópicos ou lições.
- Este processo (privilegiar alguns conteúdos em relação a outros) envolve disputas, divergências e negociações que devem ser vivenciadas e não negadas.
- O processo de seleção e organização de conhecimentos envolve a transformação de saberes sociais em saberes escolares. A perspectiva histórico-cultural que orienta (no âmbito desta Proposta Curricular) a relação ensino-aprendizagem deve ser estudada e refletida, uma vez que se constitui de elementos determinantes da ação pedagógica³⁰.
- Conteúdos sem fronteiras entre disciplinas possibilitam relações mais democráticas e maior aprofundamento dos conteúdos.

É fato que tradicionalmente deixamos nas mãos de outras pessoas (instituições/livros didáticos/sistemas de ensino) a decisão de que conteúdos devem compor o currículo, de tal forma que estes se tornam os únicos possíveis/pensáveis quando trabalhamos em sala de aula, em função das transferências, pré-requisitos e outros (FERRI, 1997). No entanto, se o projeto político-pedagógico constituir-se efetivamente em um espaço de construção coletiva e permanente, pode-se criar a possibilidade de transformar e desnaturalizar esse processo de seleção e organização dos conteúdos.

²⁹Esclarecimento sobre estas relações podem ser encontrados nos textos da proposta curricular que tratam especificamente destes conteúdos como por exemplo, o da Educação Sexual, da Educação Escolar Indígena, Educação Ambiental, etc.

³⁰ cremos que seja desnecessário refletirmos aqui sobre todos os pressupostos da perspectiva histórico cultural que orientam a relação ensino-aprendizagem, uma vez que estes estão presentes em vários textos desta Proposta Curricular.

Todo este processo pedagógico exigirá mecanismos de avaliação em vários âmbitos, seja o da sala de aula – a nível de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem – seja o do projeto político-pedagógico – a nível das ações da escola.

Compreende-se que a avaliação é um processo de tomada de decisões em relação à retomada sistemática dos encaminhamentos feitos em qualquer nível do âmbito escolar. Constituído-se como um processo que ocorre a todo o momento e envolve todos os segmentos, a avaliação terá espaço privilegiado no projeto político-pedagógico.

Os momentos de estudo e avaliação como conselhos de classe, reuniões pedagógicas e outros tornar-se-ão situações de exercício vivo de trocas e interações que questionem certezas, explicitem o implícito, preencham-se lacunas de informação, negociem e tomem decisões sobre o projeto da escola, onde se registrará e sistematizará as ações do grupo para que possam subsidiar as próximas ações a ser retomadas em outros momentos.

Entendendo-se que o projeto político-pedagógico é, essencialmente, um fórum de discussões (e não só um plano no papel) que norteia todo o trabalho da escola desde as ações mais cotidianas (lanche, uniforme, horários, etc) até as mais complexas (decisões a nível político-cultural) torna-se, também, um espaço de formação profissional, junto com vários outros momentos como os cursos de formação e capacitação.

Repensando a formação no âmbito da escola

A formação deve ter como “*locus*” a própria escola. Esse território de intervenção se constituirá como espaço privilegiado, uma vez que tornará os professores protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação.

Repensar a formação requer que se valorize a ação pedagógica, permitindo a construção de espaços na escola onde se possa observar, analisar, atuar e refletir, bem como provocando o desenvolvimento de capacidades e competências implícitas no “conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”³¹

Esta forma pressupõe o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. Nega a separação artificial entre a teoria e a prática, entendendo que só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo.

Apoiar-se na prática não significa, no entanto, que se reproduzam acriticamente os esquemas e rotinas que regem as práticas empíricas. O pensamento prático é uma complexa competência que impõe uma capacidade de intervir de forma competente em situações diversas, com base na reflexão “na e sobre a ação”.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, s.d., p. 3).

Valorizar paradigmas de formação que busquem autonomia e desenvolvimento da profissão docente é promover a preparação de professores reflexivos que tomem suas práticas como situações a serem estudadas e refletidas criticamente, instituindo novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico. Isso significa que a formação passa por um processo de experimentação, inovação e investigação articulado

³¹ SCHÖN (apud NÓVOA, 1996) sugere um triplo movimento no processo de desenvolvimento do professor como profissional reflexivo:

- 1 - Conhecimento-na-ação: é o conhecimento técnico, um componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber-fazer.
- 2 - Reflexão-na-ação: é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento da análise racional, mas com a captação viva e imediata das múltiplas variantes intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação.
- 3 - Reflexão sobre a ação e sobre a Reflexão-na-ação: é a análise que o indivíduo realiza “a posteriori” sobre as características e processos de sua própria ação.

O autor lembra, porém, que estes três processos que constituem o pensamento prático do profissional, não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional.

com a prática educativa.

Os projetos político-pedagógicos das escolas facilitam a consolidação da colaboração mútua e o exercício de construção coletiva, ao mesmo tempo que se desencadeiam as experiências inovadoras que já estão acontecendo na escola.

AOS EDUCADORES

O grupo de especialistas em assuntos educacionais deseja que, a partir das reflexões desencadeadas acima, seja possível, junto aos educadores, ampliar as discussões sobre a escola enquanto espaço coletivo em construção permanente na busca de uma escola de qualidade.

Pelo aprendizado recíproco, que implica o espaço coletivo de discussão e tomada de decisões, possamos todos ensinar, aprender, pesquisar, refletir e, nesta relação compartilhada, interagir e dialogar entre os dizeres e fazeres possíveis, problematizando e vivendo a contradição da história e da vida...

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- CARVALHO, C.P.A. **Escola: seus autores e interlocutores** – o diretor no contexto da aprendizagem. São Paulo: F.D.E., 1994.
- COLLARES, Cecília A L., MOYSÉS, Maria A A. **A transformação do espaço pedagógico** - A patologização da educação. São Paulo: F.D.E., 1994
- DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FERRI, Cássia. **Multiculturalismo e Currículo**. São Paulo, 1997 (mimeo).
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- GARCIA, R. L.(Org.) **Orientação Educacional: o trabalho na escola**. São Paulo: Loyola, 1994.
- GERALDI, Corinta M.G. **O cotidiano da escola: para além das aparências**. São Paulo: F.D.E., 1994.
- GIROUX, Henry, SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, A F., SILVA, T.T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 244p.
- GRINSPUN, Mirian P.S.Z. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A.F.B. **Conhecimento currículo e ensino: questões e perspectivas**. Em aberto, Brasília, a 12, n. 58, abr./jun.1993.
- MOREIRA, Antonio Flavio, SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MURAMOTO, H.M.S. **Ação/reflexão/diálogo: o caminhar transformador**. São Paulo: F.D.E., 1994.
- NÓVOA, Antônio. **Notas sobre a formação (contínua) de professores**. s.d. (mimeo).
- NOVÓA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995
- PLACO, Vera M.N. de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papyrus, 1994.
- RIOS, T.A. **Significado e pressupostos do projeto pedagógico**. São Paulo: F.D.E., 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz T. & MOREIRA
- SAMPAIO, M.M.F. **Problemas de elaboração e realização do currículo**. São Paulo: F.D.E., 1995.
- SANTOMÉ, Jurgo. **A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado**. In: SILVA, AZEVEDO e SANTOS (Orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. POA, Sulina, 1996.
- SANTOS, Lucíola Lícínio de Castro Paixão & MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento**. Idéias: currículo, conhecimento e sociedade. FDE, São Paulo, n.26, 1995.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino**. São

Paulo: Pontífica Universidade Católica, 1993. (Tese de doutorado).

SANTA CATARINA: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular** – uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1991.

SEVERINO, A. J. **Escola**: espaço de construção da cidadania. São Paulo: F.D.E., 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRUPO DE TRABALHO

ADELAIDE APARECIDA ZABLOSKI – SED/GECAP - FLORIANÓPOLIS

ELISETE DA COSTA VIEIRA – FCEE - FLORIANÓPOLIS

ELENI TERESINHA BOING – 01 CRE - FLORIANÓPOLIS - E.B. PROFº OSWALDO R. CABRAL

JAIR ORANDES DE FREITAS – 07 CRE - LAGES - E. B. BELISÁRIO RAMOS

LILIANA GARCIA DE FRANÇA – 02 CRE - TUBARÃO - C.E. JOÃO XXIII

MARILÉA REGINA FERNANDES FONTANELA – SED/DIRT - FLORIANÓPOLIS

MARLI JACINTO – 15 CRE - ARARANGUÁ

MARÍLIA GERALDINA RAMOS DE AGUIAR – 05 CRE - JOINVILLE

NARA ELIANE CLAUDIO – 03 CRE - CRICIÚMA

NILVA MARIA OLEIAS PEGORARO – 11 CRE - CHAPECÓ

NILZA APARECIDA VIOTELI JAKYMIU – 15 CRE - ARARANGUÁ - C. E. DE ARARANGUÁ

NORMA CAMPOS FAISSAL – 13 CRE - ITAJAÍ

ODILA BRISIDA FACCIO – 17 CRE - XANXERÊ

SANDRA MARA CARDOSO – SED/DIEF - FLORIANÓPOLIS

VERA SALETE RIFFEL CIMADON – 09 CRE - JOAÇABA

COLABORADORES

ALAÍDE MARIANO NESI – 03ª CRE

ANA MARIA FERREIRA GUALBERTO – 16ª CRE

CLÉIA DOMITILA DE ANDRADE KLEIN – SED/DIRT

ISMÊNIA DE FÁTIMA VIEIRA – 01ª CRE

MÁRCIO JOSÉ DOS SANTOS - 16ª CRE

ZULMA RIBEIRO – 10ª CRE

CONSULTORIA

GLADYS MARY TEIVE AURAS – UDESC

BEATRIZ B. COLLERE HANFF - UFSC