

EDUCAÇÃO CONTINUADA: UM IMPERATIVO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS

Sueli Menezes Pereira^β

Resumo: Com o objetivo de conhecer as ações das instituições escolares municipais no que se refere à construção de sua autonomia, através de pesquisa participante, buscou-se identificar posicionamentos dos profissionais da educação, o embasamento teórico e o apoio legal que fundamentam as ações dos agentes educativos. Os resultados apontam para o desconhecimento das políticas educacionais por parte dos docentes, a falta de compreensão crítica da legislação educacional que, associado à falta de um coletivo escolar voltado para a superação destas limitações, conclui-se pela necessidade de educação continuada para os docentes como condição de compreensão crítica das políticas educacionais com vistas a decisões conscientes de modo a escola ocupar seu espaço de autonomia e construir seu projeto de formação para a cidadania.

Palavras chaves: educação continuada, profissionais da educação, políticas educacionais

Abstract: Aiming to know the actions of the municipal scholastic institutions concerning their autonomy construction through participative research, this study tried to identify the points of view of education professionals, the theoretical background, as well as the legal support, which ground teacher's actions in class. According to this perspective, the results refer to the teachers knowledge absence about the educational policies, their lack of critical comprehension towards the educational legislation, all of these associated to the lack of a collective work in school, which could overcome some of its limitations. In brief, it was conceived the necessity of teachers continued education as a way to comprehend critically the educational policies in the sense of making conscious decisions in order to have schools occupying their space referring to autonomy and also developing their projects to construct citizenship.

Key words: Continued education- education professionals-educational policies

^β Doutora em Educação e Professora da UFSM/RS sueli@ce.ufsm.br

INTRODUÇÃO:

A idéia de educação continuada, tema central deste trabalho, decorre das dificuldades constatadas na realidade de escolas municipais através da realidade dos profissionais da educação diante das políticas educacionais atuais.

As conclusões sobre a necessidade de educação continuada são o resultado de dados constatados na rede de escolas municipais da Região Central do Rio Grande do Sul, integrada por 35 municípios, dos quais 19 constituem a amostra da realidade investigada, através do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “A Construção da Autonomia Escolar”.

O referido projeto tem como objetivo básico conhecer as ações das instituições escolares municipais no cumprimento do artigo 15 da Lei 9394/96, no que se refere à autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, o que deverá ser assegurado pelos sistemas de ensino às instituições educativas e, de acordo com o artigo 14 da mesma Lei, as escolas deverão organizar-se de forma participativa cumprindo o princípio da gestão democrática, pela qual os docentes assumem a responsabilidade primeira com a construção da identidade escolar. Com isso, a escola deve elaborar e executar, no conjunto da comunidade escolar, a sua proposta, o que representa um grande desafio, tanto para docentes, quanto para a comunidade em geral. Somente através deste processo decisório, participativo, é que a escola ocupará o espaço legalmente instituído de construção da sua autonomia.

Os objetivos da análise têm como referência as macro-políticas em termos econômicos e sociais, com reflexos diretos na organização escolar, para o que se buscou conhecer as estratégias da escola no sentido de melhor ocupar o seu espaço de autonomia em busca da construção de uma identidade para a escola pública municipal, de modo que a mesma assuma seu papel social. Neste processo, conhecer os espaços possíveis e as ações de construção da autonomia escolar nas próprias instituições; verificar a relação da organização da escola, de suas relações internas e externas, de suas propostas em busca de soluções para seus problemas, a partir de uma análise crítica do papel da escola brasileira no mundo atual; conhecer a problemática que envolve a construção da autonomia escolar no contexto do mundo globalizado e das políticas neoliberais; atualizar as discussões sobre gestão, a partir das políticas educacionais vigentes; verificar a relação da organização da escola com a comunidade interna e externa são alguns dos propósitos do mencionado projeto de investigação.

Se a gestão democrática é o fundamento de toda a reorganização da escola, buscou-se, também, identificar as ações para a construção de processos coletivos de decisões dos agentes

educativos, seus espaços e condições de participação com vistas a um projeto educacional emancipador, bem como identificar dificuldades na construção da autonomia escolar.

A metodologia do trabalho pautou-se nos princípios da pesquisa qualitativa do tipo participante, pois, tal como afirma Brandão (1988, p.9,10), esta modalidade de pesquisa tem por base o:

conhecimento coletivo do mundo e condições de vida das pessoas, grupos e classes populares. Conhecimento coletivo, a partir de um trabalho que recria, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem o uso do seu saber a respeito de si próprios.

A partir destes aspectos referentes à realidade da escola, consolida-se, assim, a idéia de conhecer a realidade para poder transformá-la como um princípio da pesquisa participante, para o que foram realizadas visitas às escolas com a finalidade de debater, diretamente com os profissionais da educação, os temas referentes às políticas educacionais atuais com base na descentralização administrativa, pedagógica e financeira. Neste enfoque, procurou-se identificar posicionamentos dos docentes sobre a autonomia escolar e suas perspectivas em termos administrativos e político-pedagógicos; identificar o embasamento teórico e a visão de realidade social, visto que sem estes requisitos todo o trabalho de construção de uma escola autônoma e consciente de seu papel social pode se perder pela falta de um profissional reflexivo, vigilante do contexto em que se situa e de seu fazer pedagógico.

Além destes aspectos, buscou-se conhecer o apoio legal que fundamenta as ações dos agentes educativos da região numa tentativa de verificar o ponto de partida para mudanças, o que não se dá sem a avaliação da escola em relação ao seu modelo de gestão, suas propostas pedagógicas e seus resultados. Nesta perspectiva, buscou-se conhecer as soluções das escolas para seus problemas de organização administrativo-pedagógica que se dão através de estratégias e que se refletem nos projetos da escola frente ao compromisso com a formação da cidadania.

Estas questões têm à frente o profissional da educação e a compreensão que o mesmo tem da necessidade de mudanças, o que requer, necessariamente, uma postura crítica frente à sociedade neoliberal e suas relações com as políticas educacionais atuais.

As conclusões sobre estes questionamentos norteiam o presente texto.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA DIFÍCIL CONSTRUÇÃO

Baseada no princípio da descentralização administrativa, pelo qual a escola deverá assumir compromisso, de forma crítica e contextualizada, com a formação do cidadão para participar conscientemente do mundo do trabalho, ou buscar alternativas próprias com competência no mundo em que estamos inseridos em vistas de sua transformação, a LDB abre espaço, mesmo que limitado, para que as escolas, juntamente com as suas comunidades, construam o seu projeto político pedagógico.

Numa palavra, a Lei incita à participação.

Dessa forma, a gestão democrática se constitui num importante espaço, pelo qual a totalidade das ações da escola, de natureza político-pedagógicas, deverão ser definidas pela comunidade escolar. De acordo com Cury (2003, p. 172),

a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática, ()...(neste caso) a gestão vai além do estabelecimento e se coloca como um desafio de novas relações (democráticas) de poder entre o Estado, o sistema educacional e os agentes deste sistema nos estabelecimentos de ensino.

A realidade investigada, no entanto, evidencia a dificuldade do trabalho de reconstrução da escola numa perspectiva democrática e, conseqüentemente, da autonomia escolar.

Entre os vários fatores, observou-se a tendência de estruturas sociais e políticas conservadoras de cunho liberal, o que se reflete nas ações das escolas municipais da região, a começar pelo processo eleitoral, o que não se constitui maioria em relação à escolha de diretores, bem como em relação a outros cargos administrativos escolares na região.

Os estudiosos sobre o assunto afirmam que o processo eleitoral em si não caracteriza democracia em sua plenitude, mas não resta dúvida que a não existência da eleição tende a prejudicar todo e qualquer processo decisório coletivo, inviabilizando a aprendizagem de uma prática democrática, bem como a criação de uma cultura de democracia na escola.

Outra situação que aponta é a dificuldade de compreensão da proposta legal por falta de uma interpretação conjunta e subsidiada sobre a mesma em sua globalidade, gerando inseguranças quanto a sua aplicabilidade.

Apesar de estudos sobre a legislação da educação mencionados pelos professores, a escola apresenta um desconhecimento das prerrogativas legais de modo significativo, o que

indica que a legislação, ponto de partida para as mudanças que se fazem necessárias na escola brasileira, foi, antes, divulgada na escola, ou estudada acriticamente, o que, naturalmente, vai acarretar limitações nas posições administrativo-pedagógicas das escolas que, mesmo acompanhadas de novos discursos e propostas, não alteram suas práticas.

Conforme depoimento dos professores, os mesmos tiveram contato com as idéias da nova organização curricular para a escola básica em seminários e palestras de que participaram nas suas cidades ou em cidades vizinhas, indicando que não há, de modo geral, estudos coletivos e regulares na escola.

Os professores alegam que tiveram contato com as novas diretrizes, mas sem uma interpretação conjunta e sem um estudo mais aprofundado das novas questões, o que reforça a idéia da necessidade da construção do trabalho coletivo, crítico e contextualizado, no enfrentamento de mudanças substanciais da organização escolar.

O desconhecimento da legislação, como ponto de partida para mudanças, possivelmente se deva ao fato de, em grande parte, as decisões estarem centralizadas nas Secretarias Municipais de Educação (SMEDs), o que descompromete a escola com iniciativas próprias, distanciando os professores da possibilidade de construir um projeto educativo representativo dos interesses da própria comunidade.

Este é um fator significativo, visto a tradição paternalista de nossa sociedade que, associada a uma formação para o fazer e o cumprir, fazem do professor um elemento acrítico e distanciando de qualquer discussão que possibilite alterações significativas na rotina escolar.

Neste processo se justificam a falta de reuniões pedagógicas regulares que propiciem estudos do grupo de profissionais da educação sobre as novas políticas educacionais. O que acontece, de fato, são reuniões eventuais para tratar de assuntos gerais, ou reuniões promovidas somente pelas SMEDs, sem que os assuntos se centrem nas especificidades de cada escola.

Estes aspectos se apresentam na realidade escolar municipal e se constituem em fatores impeditivos da construção do coletivo escolar prejudicando, fundamentalmente, o requisito mais avançado da Lei 9394/96 que é a gestão democrática, visto que as tentativas de mudanças nas escolas são frutos de decisões isoladas e centralizadas.

Por sua vez, os diretores justificam a dificuldade de reunir professores, tendo em vista os mesmos trabalharem em mais de uma escola e não terem a disponibilidade de participar de estudos conjuntos, dificultando, efetivamente, a formação de um coletivo escolar.

Outro fator apontado em praticamente toda a região é o fato de muitos professores municipais estarem realizando cursos de nível superior promovidos, ou por iniciativa

individual, ou por iniciativa das SMEDs em convênio com as Universidades da Região, o que reduz o horário disponível dos professores para outras atividades que não a docência.

Sobre este aspecto, é importante salientar que os professores municipais, em sua grande maioria, possuem titulação de nível médio, apresentando-se, inclusive, professores sem titulação específica para o exercício do magistério, o que justifica a participação de professores municipais em cursos de nível superior na área educacional.

Para os Secretários Municipais de Educação, a titulação de professores é um investimento no sentido de que a escola assuma, com segurança, as mudanças pedagógicas em conformidade com as novas exigências legais, sinalizando para a idéia de mudanças da escola, na perspectiva de diretores e Secretários Municipais de Educação, pela mudança da titulação de professores.

Se a titulação dos professores é importante, isto não indica uma condição suficiente para que os problemas da escola sejam resolvidos em busca de uma nova identidade para a instituição, visto que a realidade de cada escola necessita superar seus problemas através de decisões de seu coletivo escolar. Isto se afirma porque toda a instituição educativa adquire uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional.

Estas constatações indicam que não há propostas de educação continuada para os professores em sua totalidade, comprometendo, desta forma, a principal conquista da modernidade que é a autonomia intelectual, o que indica que a busca da construção da qualidade de ensino comprometida com a formação da cidadania exige, necessariamente, repensar a formação de professores, tanto no que se refere à inicial, como especialmente à continuada, por ser um processo permanente.

Sem um projeto que repense esta formação, de modo que o professor aja e pense conscientemente, a escola fica à mercê de decisões externas, excluindo o docente da participação efetiva.

Estes são alguns elementos pelos quais se detecta a dificuldade de compreensão das políticas educacionais atuais e sua relação com o contexto, distanciando a escola da construção de uma identidade voltada para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. No dizer de Nóvoa (1992, p. 17),

a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na acepção do termo. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem

caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando, diretamente, os atores educativos.

Neste processo se salienta a questão referente às competências do professor que, conforme Desalniers (1993, p.96), deve se basear em habilidades que envolvam todas as dimensões do indivíduo, com ênfase na capacidade de crítica e de autonomia, no espírito de iniciativa, na capacidade de ter audácia, na responsabilidade e na flexibilidade face à mudança e ao inusitado, além de um visão empreendedora.

Nesta perspectiva de formação, se acrescenta a visão lúcida de sociedade como um ingrediente necessário para situar o docente no conjunto das políticas educacionais que, inseridas no conjunto das políticas de caráter estrutural, permitem ao professor assumir uma posição profissional comprometida com a transformação social.

Neste enfoque, se deduz que, sem um contínuo processo de aperfeiçoamento do magistério, a partir de uma visão contextualizada da educação e da compreensão crítica dos problemas educacionais, a escola brasileira não sofrerá alterações significativas em sua totalidade.

Na prática, a escola ainda cumpre regras e determinações, além de evidenciar uma despreocupação, de modo geral, em compreender as políticas educacionais relacionadas com a realidade social determinada pela organização sócio-político-econômica da sociedade que se traduzem nas relações educação e trabalho, hoje calcadas no mundo determinado pelo mercado.

FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR

As questões acima referidas afetam diretamente o projeto pedagógico da escola que nada mais representa do que a identidade da instituição.

Para Veiga (1995, p.11 e 13), "o projeto político pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola". O projeto pedagógico em si envolve uma reforma curricular, que deverá estar pautada nos enormes desafios que estão colocados para a sociedade brasileira, no que se espera da escola, através do desenvolvimento das pessoas e da sociedade, de modo a favorecer as transformações sociais.

Neste particular, evidenciou-se uma série de dúvidas e o desconhecimento dos espaços para a construção da identidade da escola na maioria das instituições escolares visitadas que, através de depoimentos dos professores, sinalizam uma série de contradições, pois, se há idéia de decisões conjuntas, por sua vez, não é mencionada nenhuma seqüência de sessões de estudos para isto, bem como interpretações divergentes do que se propõe como um projeto pedagógico.

Algumas escolas, através de seus professores, afirmam já terem construído seu projeto pedagógico. Outras, dizem estar, num grande esforço de participação, buscando construí-lo. Outras dizem estar apenas elaborando a filosofia da escola entendida como um conjunto de idéias em discussão e não uma proposta, o que, por si só, não garante sua operacionalização.

Na continuidade do debate com os professores, ficou evidente a falta de decisões coletivas, visto que o preparo dos mesmos para as mudanças na escola são apenas frutos de palestras eventuais, como já foi mencionado neste trabalho.

Faltam, portanto, maiores esclarecimentos e conhecimentos teóricos de natureza política que sustentem as propostas dos professores para a construção do projeto pedagógico da escola, com vista a uma educação emancipadora.

Estes fatores nos levam ao problema da formação de professores no Brasil, o que tem sido alvo de grandes debates e, contraditoriamente, também de grandes projetos, fazendo com que grande parte dos problemas da educação seja assumida, em sua parcela mais significativa, por seus profissionais, indicando que a análise da problemática da educação no Brasil ainda está calcada em estudos descontextualizados, ou seja, a reflexão sobre a qualidade da formação do professor frente aos desafios da moderna sociedade científico-tecnológica globalizada não tem tido como ponto de apoio das análises a totalidade da sociedade.

Esta é uma situação que se observa em grande parte das escolas visitadas. Há uma proposta, ou aspectos a serem modificados nas mesmas, tais como a avaliação, a organização curricular, a integração escola e comunidade, entre outros, reduzindo o que deveriam ser mudanças substanciais calcadas na análise crítica da realidade educacional frente à realidade social, a aspectos isolados, sem que haja um embasamento para a efetivação das mudanças, o que nos leva a afirmar que há uma grande distância entre o perfil do professor que a realidade atual exige e o perfil do professor existente. Isto referenda a idéia da própria LDB sobre a importância da educação continuada.

A educação continuada se afirma na idéia de que a formação docente não se dá apenas no curso de formação através da obtenção de um título, mesmo que seja um curso que se

destaque por sua qualidade. Entre outras razões, isto se afirma porque a formação docente é um processo complexo que leva em conta muitos tipos de saberes e de habilidades, impossíveis de serem adquiridos na formação inicial.

Isto nos leva a afirmar que educação continuada nunca foi tão importante como nos dias de hoje, se levarmos em conta que a educação depende de profissionais preparados para inserir criticamente o aluno no seu contexto como condição de formar cidadãos.

É importante salientar que os próprios professores sentem a necessidade de educação continuada, de um processo permanente de reflexão sobre suas práticas e de um processo coletivo para repensar a escola e sua problemática.

Esta é uma constatação de significativo número de docentes que reconhece suas dificuldades a partir de suas próprias deficiências de formação como um fator impeditivo para a elaboração de um projeto político pedagógico que busque uma nova qualidade para a escola.

Este é um aspecto significativo, enquanto revela o reconhecimento do profissional do magistério, mesmo que não em sua totalidade, do seu despreparo, o que lhe dificulta a compreensão de uma visão política de sociedade, assim como, das propostas político-educacionais.

Estas questões são o ponto de apoio para a definição clara de um projeto pedagógico voltado para a formação da cidadania, idéia esta que deve nortear a identidade da escola, enquanto instituição que tem como base a formação e o desenvolvimento dos educandos como cidadãos, a partir de uma visão crítica de sociedade, compromisso do qual não pode se furtar o professor.

Intensifica-se essa idéia com as diretrizes para formação de professores proposta pelo MEC (2000), pelas quais a escola é responsável hoje em selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

Efetivamente, o novo tempo exige aquisições de novas competências, tanto para quem ousa ensinar como para quem busca aprender. Neste sentido, a idéia de formação permanente é a que melhor explica e dá sentido ao ato de aprender e de conhecer.

Isto implica uma nova formação do professor que o distancie da setorização, do tecnicismo, do burocratismo e, especialmente, da reprodução do conhecimento, o que vai se refletir num projeto pedagógico decorrente de decisões de uma escola efetivamente autônoma conhecedora da importância de seu papel na sociedade.

Se não há uma visão clara da escola sobre esta questão, ela esperará soluções prontas, em geral descomprometidas com a criação de uma identidade para a mesma, ou repetirá erros querendo resolver os problemas imediatos, tais como questões disciplinares; dificuldades individuais de aprendizagem isoladas do contexto social; problemas individuais de professores; problemas internos de organização e outros e, assim, a escola continuará reproduzindo a organização setorizada sem pensar a formação do aluno para enfrentar a sociedade em que vivemos, o que indica que a escola ainda não compreendeu o sentido social e político do projeto pedagógico.

Temos de concordar com FREIRE (1999,p.41) quando diz que “não há administração e projetos pedagógicos neutros”. O projeto pedagógico deve ser visto pela escola como um processo construtivo e participativo, onde o aluno deve ser o centro de todas as decisões. "Uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo, tomado este conceito na sua compreensão mais ampla" (Freire, 1999, p.42).

Com este propósito, precisamos construir uma escola pública cidadã, realmente competente que respeite a vivência de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem para o que se faz necessária uma formação adequada de seus profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desconhecimento das políticas educacionais por parte dos docentes é um fator significativo que tem impedido a concretização da democratização da escola, com vistas à sua autonomia. Conserva-se, esta, ainda, na expectativa das decisões de órgãos superiores e, o pior, calcada, em sua organização, na divisão social do trabalho.

Uma das situações a que se atribui esta dificuldade e a falta de compreensão crítica sobre a mesma são os valores em que se afirmou a formação tecnoburocrática do docente nos anos 70 fazendo com que a escola fosse entendida como instituição neutra e isolada do contexto e a função docente como um mero cumprimento de normas. Com isto se afirmam as práticas divisionistas internalizadas nas escolas e na setorização do conhecimento, em geral reproduzido acrítica e descontextualizadamente.

A isto se agrega a divisão entre o administrativo e o pedagógico — fatores da organização da escola que comprometem, de forma significativa, a gestão democrática. Um deles é a presença dos especialistas que, conforme Resende (1995, p.54), “estigmatizados

pelo próprio rótulo, exibem posturas freqüentemente marcadas pelo ativismo, pelo burocratismo, pela afetividade e pelo democratismo”.

Reverter esta situação na estrutura atual, no dizer popular, é remar contra a maré, o que não indica pessimismo de mudanças significativas na escola, mas indica que o processo participativo para a construção de um projeto político-pedagógico depende da formação de um coletivo que pense a escola como totalidade.

Isto implica afirmar que os fatos que ocorrem na realidade são profundamente dinâmicos trazendo novos desafios para a escola, exigindo discussões conjuntas para superar o conservador, buscando alternativas de um projeto que responda aos anseios da sociedade e não apenas planos ou diretrizes com discursos voltados para uma ordem democrática e progressista, mas na verdade reprodutores de ações antidemocráticas com conteúdos sem significado para os alunos e reforçadores de estruturas repressoras.

Desta forma, a escola terá uma grande caminhada para a formação de um coletivo escolar, onde, aí, se insira a comunidade, não por suas características assistenciais e sim por suas decisões comprometidas com a formação de cidadãos para conviver e buscar soluções numa sociedade dependente e que tem por base, a exclusão social.

De concreto, a conquista da autonomia tem sido, em grande parte, dificultada pela centralização de decisões nas SMEDs, bem como da utilização apenas do espaço da sala-de-aula para o trabalho com os alunos a partir de problemas imediatos, sem uma análise mais ampla do contexto em que se insere indicando a postura conservadora em que está calcada a escola.

A visão contextualizada em busca de soluções para os problemas de ordem social e econômica que se refletem na escola fica, de modo geral, relegada ao imediatismo das soluções, tanto administrativo-pedagógica quanto financeira, o que impede a construção de um coletivo consciente da função social da escola, fatores que se constata na realidade em estudo e que tornam mais urgente um projeto político-pedagógico que, entre outras, tenha como proposta o incentivo à formação continuada de professores com vistas ao aperfeiçoamento profissional de modo a assegurar aos profissionais da educação o exercício qualificado da prática educativa.

Um processo permanente de educação continuada supõe mudanças nas condições e nas práticas docentes. Envolve o relacionamento, sempre conflitivo entre a prática pedagógica cotidiana e a necessidade de contínuo aperfeiçoamento, relações abertas e críticas, como condição necessária de valorização do exercício da profissão numa constante reflexão crítica

de seu fazer político-pedagógico. Esta é uma prerrogativa necessária para a realização de propostas educacionais voltadas para a formação da cidadania.

BIBLIOGRAFIA:

- ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1998.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional**.
- BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior**. Maio, 2000.
- BUFFA, Ester et al. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, Carlos Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. São Bernardo do Campo: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 18. N.2. jul/dez, 2002. Pp. 163-174.
- DESALNIERS, Julieta Beatriz Ramos. **Formação ou qualificação, ou competência**. Porto Alegre: Revistas Veritas, 1998.
- FERNANDES, Maria E. Araújo. Formação do educador: Quais os seus rumos? In:FONSECA, Dirce Mendes (org). **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GUIMARÃES, V. S. e OLIVEIRA, J. F. Formação e profissionalização docente. São Bernardo do Campo: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.18. n.2. jul/dez, 2002. Pp. 235-244.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1994.
- NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação educacional, 1992.
- PEREIRA, Sueli Menezes. Gestão da Escola Básica - contexto e ação. Revista Eletrônica [PAIDÉIAS@IDÉIAS](http://www.ufsm.br), Revista Eletrônica <http://www.ufsm.br> ADEONLINE, v.1, n 1, 1999.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In Veiga Ilma Passos A. (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola – uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

RODRIGUES, Neidson. A escola enquanto instrumento de transformação social. In: **Revista Prospectiva**. N. 15. 1986.

SILVA, Jair Militão da. **A Autonomia da Escola Pública: A re-humanização da escola**, Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos A. A Educação Básica Pós-LDB. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. In SILVA, Euricles B. (org). São Paulo: Pioneira, 1995.