

O CURRÍCULO E O TRABALHO POR MEIO DE PROJETOS: CONSTRUINDO ALTERNATIVAS PELA PRÁTICA INVESTIGATIVA

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133821972>

Janaína Ribeiro Stafford

Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Francisca Weinmann, Brasil.

Resumo

Neste artigo tem-se como objetivo apontar alternativas de reconstrução do currículo escolar por meio do trabalho com projetos. Vale salientar que o currículo se refere à organização do conhecimento escolar, sendo uma construção social do conhecimento, real, significativa, com intencionalidade político-pedagógica, aberto o suficiente para ser percebido como um processo, no qual as questões oriundas da relação ensino e aprendizagem possam dar-lhe um caráter dinâmico e transformador. Um instrumento relevante para reconstrução curricular são os denominados projetos de trabalhos, pois o ponto de partida do processo de construção do conhecimento é a prática social concreta e a realidade em que acontece.

Palavras-chave: currículo, projetos de trabalho, conhecimento.

CURRICULUM AND WORK IN PROJECTS MEDIA: BUILDING ALTERNATIVES FOR PRACTICE INVESTIGATIVE

Abstract

This article same has the objective of pointing reconstruction alternatives of the school curriculum by working through projects. It is worth noting that the curriculum refers to the school knowledge organization, being a social construction of knowledge, real, significant, with political-pedagogical intent, open enough to be perceived as a process in which issues arising in the teaching / learning can give you a dynamic and transforming character. A relevant tool for curricular reconstruction is the so-called work projects, because the starting point of the knowledge construction process is the concrete social practice and reality where it happens.

Key-words: curriculum, work projects, knowledge.

O pensar e fazer a educação como forma de atender as necessidades educacionais vigentes configura-se na concepção e operacionalização de um projeto político-pedagógico construído de maneira democrática e coletiva, pois precisa envolver toda comunidade escolar.

Nesta perspectiva, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, no artigo 12, inciso I, no qual “os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta política-pedagógica”, é possível verificar o estímulo inicial à apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar. Tal fato configura-se como um marco entre um ensino bancário, no qual projetos não passavam de um mero instrumento burocrático, e a busca por uma educação igualitária e de qualidade, que vise ao despertar da criticidade, e principalmente, que estimule o trabalho coletivo docente.

Segundo Veiga,

o projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalização da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (1998, p. 13)

A gestão democrática, numa perspectiva participativa, é um caminho que contempla essas ideias, tendo como ponto de partida a participação e a autonomia dos envolvidos, mais especificamente da comunidade escolar. De acordo com Gadotti “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza da ação pedagógica. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico” (2001, p. 35).

A partir da gestão democrática a participação faz com que os sujeitos envolvam-se de forma mais direta com a escola. De acordo com Libâneo (2003) a participação também proporciona um melhor conhecimento dos “objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional [...], de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais” (p. 328).

Conceber um projeto como meio de transformação da sociedade implica numa nova visão de mundo pautada pela construção social, real, significativa, com intencionalidade político-pedagógica, aberto o suficiente para ser percebido como um processo, no qual as questões oriundas da relação ensino e aprendizagem possam dar-lhe um caráter dinâmico e transformador.

Projeto político-pedagógico: uma base para a convivência reflexiva

Os debates envolvendo questões referentes aos projetos político-pedagógicos têm se tornado frequentes nos sistemas educacionais em geral. A partir da LDB ficou mais clara a obrigatoriedade dos projetos, sendo que a mesma sustenta a ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas primordiais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Porém, este fato não pressupõe que, antes desta exigência legal, os projetos político-pedagógicos fossem inexistentes ou dispensáveis. O que difere é que a formulação dos projetos não se fazia com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico precisa fundamentar-se em pressupostos filosóficos e metodológicos que objetivem a qualidade de vida para todos. De acordo com Vasconcellos (1995), ao

se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia, que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (p. 85)

O projeto político-pedagógico não foi criado para ser mais um instrumento burocrático para atender a uma exigência legal. A escola constitui-se num espaço para o acesso ao conhecimento, o qual permitirá a emancipação e a formação do cidadão crítico e participativo.

Atualmente, ainda se enfrenta inúmeros desafios para a concretização de uma proposta político-pedagógica democrática e participativa, construída com base na realidade da comunidade escolar, tendo como premissa básica a coerência entre teoria e prática. Daí a essencialidade da participação em oposição a esses desafios que podem interferir na concretização do projeto, como: o comodismo por parte dos sujeitos, o imediatismo, a falta de experiência de caminhada enquanto grupo e a falta de exercício da democracia na escola.

A elaboração e execução do projeto deve envolver a participação de toda a comunidade escolar. Por isso a importância de uma gestão democrática, a qual não se limita apenas à participação na execução da proposta, mas o envolvimento em todo o seu processo. Participação esta que acontece pela partilha do poder entre os maiores interessados na qualidade do ensino: a comunidade escolar, capaz de desenvolver um trabalho coletivo e compartilhado, que não se restrinja à área administrativa, mas que se faça mediadora de uma prática pedagógica e política que leve à construção de uma escola de qualidade almejada.

Nesse contexto o projeto político-pedagógico, ao ser elaborado pelos diversos segmentos que compõem a escola, sendo estes concebidos como agentes do processo educativo e dotados de poder, implica na co-responsabilidade desses sujeitos na operacionalização do projeto a partir de uma relação dialética entre estes.

Segundo Benincá,

admitindo que a operação do poder cabe aos diversos sujeitos, que mantém entre si uma relação dialética, fica evidente que uma proposta pedagógica só pode ser construída participativamente e conduzida através do confronto dialógico. Nesse sentido, todos são participantes e responsáveis, mesmo que existam funções diferentes na estrutura escolar. (2002, p. 43)

O projeto político-pedagógico é construído e efetivado pelos sujeitos que formam a comunidade escolar, tendo como base o gerenciamento do poder. O projeto torna-se um instrumento que é mediado por decisões e ações dos sujeitos. A tomada de decisões acontece a partir do confronto dialógico desses sujeitos pedagógicos com a realidade na qual estão inseridos. Esse confronto dialógico produz a identidade da escola como um espaço de participação e reflexão.

Assim, quando o projeto da escola propicia um espaço para participação e reflexão é possível que haja articulação com as estratégias de planejamento das atividades cotidianas para que a mesma possa se tornar um elemento referencial da caminhada que se quer empreender, na perspectiva de transformação de seus atores. Para que o projeto político-pedagógico tenha êxito é necessário rever constantemente as ações dos sujeitos envolvidos na prática educativa, potencializando a criatividade dos grupos que viabilizam o trabalho escolar.

Nessa perspectiva rever significa avaliar. O projeto político-pedagógico torna-se sujeito de sucessivas avaliações e planejamentos. De acordo com Veiga (1998) a avaliação

é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição *sine qua non* para as decisões significativas a serem tomadas. É parte integrante do processo de construção do projeto compreendida como responsabilidade coletiva. (p. 27)

Não basta ter coerência entre teoria e prática para que o projeto político-pedagógico atinja seus objetivos, é preciso transformar as concepções dos sujeitos pedagógicos por um processo intermediado pela prática. A prática intervém sobre o suporte teórico e, se este não for suficiente, deve-se ampliá-lo. Ao ampliá-lo abre-se caminho para a percepção de outras práticas.

A partir do momento que o projeto político-pedagógico é construído e implantado de maneira coletiva e participativa, sendo sistematicamente avaliado, a escola passa a ser concebida como uma escola reflexiva. É a partir do próprio fazer, na implantação do projeto político-pedagógico, no diálogo com a comunidade escolar, que será possível capacitar e construir os caminhos e superações possíveis, a fim de criar alternativas para a convivência reflexiva. Assim, somente uma escola que se interroga poderá tornar-se um espaço de reflexão na qual a participação se configura como um meio de transformação social.

Gestão escolar: participação democrática e mudança da prática pedagógica

A LDB, no artigo 14, determina que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica”, e esta determinação legal implica, principalmente, o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização.

A gestão democrática, dentro do espaço escolar, não é um princípio fácil de ser implantado. Em primeiro lugar porque envolve três dimensões distintas e que precisam estar em sintonia: as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. Num segundo momento é possível apontar a falta de experiência democrática dos segmentos

da comunidade escolar, fato que resulta na pouca, ou inexistente, participação crítica nas tomadas de decisões referentes à instituição escolar, tornando o movimento de democratização da educação um processo amplo e complexo.

O espaço escolar deveria ser um espaço participativo, de troca de ideias, de reflexão coletiva. Deveria ser uma arena para o embate dialógico, mas o que se percebe é o predomínio de uma cultura da passividade, dependente e omissa perante o autoritarismo existente que se configura nas decisões tomadas de cima para baixo pela equipe diretiva. Como criar alternativas de organização e gestão que atendam a objetivos sociais e políticos? Como vivenciar e construir uma cultura que transpasse o polo passivo e adquira caráter participativo e reflexivo?

É preciso refletir: qual é a concepção de gestão que norteia o ambiente escolar? Toda e qualquer concepção de gestão reflete posições políticas e concepções de homem e sociedade.

As formas conservadoras de organização e gestão, por exemplo, baseiam-se em uma concepção técnico-científica, na qual a hierarquia de cargos e funções é caracterizada pela divisão do trabalho escolar, pela comunicação linear de cima para baixo e visa à eficiência dos serviços educacionais. A ênfase é nas tarefas, não nas pessoas. As relações não incorporam o caráter participativo-democrático.

Nesse contexto as mudanças ocorridas a partir da década de 1980, nos segmentos econômicos, sociais e culturais, pelo avanço tecnológico, propiciaram o repasse de poderes e responsabilidades dos governos centrais para as comunidades locais e a educação sofre os efeitos diretos dessas mudanças a partir do movimento de transformação a descentralização da gestão escolar.

A gestão educacional passou a ser compreendida como um compromisso mais amplo de transformação e ação gestonária, como prática inovadora, constituindo-se como instrumento de melhoria das relações internas da escola. A gestão inovadora deve ter a participação coletiva nas decisões do processo educativo, democratizando as relações na escola, contribuindo para transformar a ação administrativa e pedagógica.

Vasconcellos (2002) aponta que “a equipe ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca” (p. 54). Ao propor, provocar, a equipe diretiva demonstra que confia nos professores e, conseqüentemente, abre espaço para a tomada de decisões de maneira participativa e democrática.

Isso pressupõe ao grupo autonomia, sendo este o fundamento da concepção democrática-participativa de gestão escolar. Ter autonomia significa ter poder de decisão, conferindo não só à equipe diretiva, professores, mas, também a alunos, funcionários e pais traçar o caminho da escola, tornando-se estes segmentos da comunidade escolar co-responsáveis pelo sucesso da instituição.

Mais especificamente, cada membro da equipe diretiva e docentes precisa compartilhar de maneira participativa o processo de gestão. Para Libâneo (2003) “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão mas a gestão da participação” (p. 117).

A gestão participativa resulta num sério e responsável planejamento de tarefas. O projeto político-pedagógico pressupõe discussão, análise e avaliação sistemática. É ele que dará um norte, um rumo à prática pedagógica a partir do esforço coletivo dos professores e direção.

Mudanças na prática pedagógica demandam uma série de pressupostos calcados na gestão democrática-participativa. Num primeiro momento devemos considerar a falta de incentivo e a desvalorização do docente. Existe, também, um descompasso entre as produções teóricas e o que se operacionaliza na prática.

Assim, é papel da equipe diretiva efetivar algumas alternativas apontadas por Vasconcellos (2002), como forma de favorecer a mudança da prática pedagógica: apoiar as iniciativas de mudança dos professores; propiciar um espaço de trabalho coletivo e de formação continuada do professor; pesquisar e refletir sobre a própria prática; superar o legalismo; procurar reduzir a burocracia; trabalhar, com os pais, os pressupostos do projeto educativo da escola; apoiar ao professor diante da comunidade; favorecer a criação de um clima ético.

Sustentar uma mudança, tendo como base uma gestão democrática, não se consegue de forma autoritária, mas a partir de uma redefinição das concepções e práticas dos sujeitos. É preciso investir na formação da comunidade escolar, implantando os conselhos escolares, as reuniões pedagógicas semanais. Para construir a cultura democrática é necessário vivenciar práticas democráticas que irão repercutir de forma significativa na prática pedagógica e na escola.

Pressupostos para a implantação do trabalho pedagógico por meio de projetos

O trabalho pedagógico realizado por projetos é um desafio, tanto para a equipe diretiva, quanto para o corpo docente, pois implica em muito estudo, reflexão e avaliação, ou seja, requer um planejamento coletivo e reflexivo.

Quando a prática educativa visa a um trabalho interativo entre os conteúdos a serem desenvolvidos, o estudante tem a possibilidade de estabelecer relações entre eles, favorecendo o desenvolvimento das competências necessárias e ampliando sua visão que contribuirá para o exercício de uma cidadania consciente. Nesta perspectiva o ensino torna-se vivo, concreto, visando a construção de um saber renovado pela prática de uma pedagogia da descoberta que privilegia uma reflexão permanente de ordem crítica.

Entretanto, para promover um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, voltado para a reflexão crítica e desenvolvimento de competências, o papel do professor é de relevância. Este é um dos agentes responsáveis pela transformação social e, conseqüentemente, educativa. Toda prática docente está impregnada de uma visão de mundo, de sociedade, de homem, que irá repercutir diretamente na aprendizagem e na relação com os alunos.

Pode-se dizer, então, que toda prática é um ato político, não no sentido partidário, ideológico, mas que envolve toda uma concepção de cidadania e participação. É também um ato pedagógico, porque envolve toda uma ruptura com paradigmas educacionais tecno-burocráticos que não atendem mais as necessidades vigentes.

A partir disto a formação continuada dentro do espaço escolar desempenha um papel específico na luta pela mudança dentro das escolas, pois é com a troca de conhecimentos entre os docentes, bem como o aperfeiçoamento profissional e a prática de pesquisa, que será possível reconstruí-las num enfoque crítico e participativo.

Projetos de trabalho: resignificando a organização do trabalho pedagógico

Quando falamos em organização do trabalho pedagógico um elemento constitutivo de suma relevância é o currículo escolar. Este refere-se à organização do conhecimento escolar, sendo uma construção social do conhecimento, com intencionalidade político-pedagógica, aberto o suficiente para ser percebido como um processo, no qual as questões oriundas da relação ensino e aprendizagem possam dar-lhe um caráter dinâmico e transformador. Segundo Veiga,

o projeto político-pedagógico construído pela própria comunidade escolar é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção de conteúdos, embora o Estado legitimamente constituído assuma o papel de formulador de políticas integrativas, principalmente com o intuito de preservar a unidade nacional respaldado na legislação que estabelece as prescrições mais amplas, em termos dos fundamentos, princípios e orientações. (1998, p. 22)

Essa compreensão de currículo propõe o desafio da releitura da realidade socioeconômica e cultural a qual estamos inseridos para, a partir dela e de sua problematização, buscar-se o diálogo com o saber sistematizado. De acordo com Sacristán (1998, p. 89), currículo é, por consequência, "o projeto cultural que a escola torna possível". Sendo o currículo um projeto cultural, ele é dinâmico e mutável, na medida em que vai sendo posto em prática. A própria prática mediada pela reflexão sobre essa prática engendra as mudanças no currículo. Um instrumento relevante para reconstrução curricular são os denominados *projetos de trabalhos* (Hernández, 1998), pois o ponto de partida do processo de construção do conhecimento é a prática social concreta e a realidade onde ela acontece.

Frequentemente professores comentam que os projetos não são nada de novo ou que são simplesmente uma moda para chamar o que já se está fazendo. Vale salientar que os estudos referentes aos projetos de trabalho, atualmente, objetivam a reinterpretação, a readaptação que assinala a pauta seguida pelas propostas educativas que buscam renovar a educação escolar. Neste contexto, Hernández (1998) aponta que

os projetos não podem ser aplicados de maneira generalizada e segundo um ímpeto inovador sem desvirtuá-los. Não porque exijam um complexo acúmulo de saberes, mas sim, porque requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional. (p. 10)

Atualmente, aquele que deseja implantar o trabalho por projetos precisa mudar sua forma de se relacionar com a informação, a fim de transformá-la em saber compartilhado. Dessa maneira elaborar um projeto por meio da leitura do grupo requer trabalhar a informação como fonte de pesquisa. Projeto pressupõe pesquisa, sendo desenvolvido a partir de um processo de reflexão coletiva do conhecimento.

Segundo Hernández (1998) "os projetos de trabalho significam [...] um enfoque do ensino que tenta resituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado, atualizando-a" (p. 179). Isso implica

na introdução de uma nova maneira de pensar o fazer docente, no qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática é a base para dar significado à relação ensinar e aprender.

Os projetos de trabalho constituem um lugar que podem permitir aproximar-se da identidade dos alunos, revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-los no tempo e no espaço escolares, levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, bem como aprender a dialogar de maneira crítica com todos os elementos. Os projetos de trabalho não representam um método, pois não há uma sequência única e geral, o seu desenvolvimento não é linear, nem previsível. Estes representam, sim, uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão (Hernández, 1998).

Planejamento pedagógico coletivo para reflexão e formação docente

O trabalho por projetos pressupõe outra maneira de planejar o fazer pedagógico, tendo como premissa uma relação interativa de troca de ideias entre os docentes. Mas estimular e construir essa relação interativa, de troca de ideias, mesmo que limitada, é um desafio.

Segundo Romão (2001), “a decisão sobre as coisas da educação só tem sentido se já estiver qualificada, marcada pela participação dos que serão envolvidos nas ações previstas e alvos de suas metas e objetivos” (p. 79). Para tal, é necessário superar a relação vertical, hierarquizada, que caracteriza a prática do planejamento no sistema educacional, substituindo-a por uma prática democrática, na qual o planejamento torna-se interativo e participativo.

O planejamento coletivo docente configura-se como uma alternativa. O mesmo é concebido como o compromisso de um grupo de professores que agem como gestores de um projeto, opondo-se, desta maneira, ao trabalho parcelado e, conseqüentemente, assumem como postura o modelo de gestão democrático-participativa.

É possível criar espaços alternativos de relacionamentos pautados na convivência reflexiva. E a escola, como espaço educativo, pode repensar sua estrutura, criando ou ampliando espaços para a reflexão coletiva. Um espaço significativo que permite a convivência reflexiva é a reunião pedagógica semanal, sendo esta um espaço de trabalho coletivo e constante.

A escola deve permitir o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade pela reunião pedagógica, sendo a mesma um instrumento fundamental para propiciar um novo ambiente de trabalho mais participativo, solidário, cheio de ideias e projetos. As reuniões podem ser concebidas como um espaço de reflexão crítica e constante sobre a prática docente e da escola. Nela é possível partilhar dúvidas, angústias, esperanças e práticas.

É uma maneira de valorizar o saber docente e estimular a pesquisa, bem como, construir atitude de cooperação e co-responsabilidade. Também é o momento de avaliar o trabalho pedagógico e replanejá-lo. Vasconcellos (2002) aponta que a reunião pedagógica semanal é “um encontro para refletir crítica e coletivamente a prática, já é, por si, um exercício constante de avaliação por parte dos educadores” (122). Nesse sentido, é possível desenvolver uma prática comprometida com sua função social e baseada nos problemas reais da escola.

Sem reuniões não se tem condições de criar algo coletivamente, de se assumir um projeto. A equipe diretiva e os professores, ao conviverem reflexivamente, estão tornando-se gestores do projeto da instituição e, assim, contribuem para a implantação deste, já que a reunião é um espaço para refletir e avaliar as metas ou objetivos propostos.

Por outro lado o encontro pedagógico semanal também pode se configurar como um espaço de formação contínua do corpo docente. Candau (1999) concebe a formação continuada como “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (p. 64). Nesse contexto, a escola também se configura como um espaço de formação permanente, não sendo apenas um lugar de trabalho.

Segundo Nóvoa (apud Vasconcellos, 2002, p. 123), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. A troca de experiências, a prática refletida, a partilha de saberes implica numa dupla postura ao professor, pois ele passa a desempenhar, ao mesmo tempo, o papel de formador e, também, de formando.

A formação contínua, ao ser realizada no ambiente escolar, favorece o desenvolvimento de profissionais reflexivos, a busca de possíveis soluções para os problemas reais, a articulação teoria e prática, a construção e implementação do projeto pedagógico da escola e a mobilização da comunidade escolar (Nascimento, 1999).

Dentre os pontos positivos elencados convém reforçar que é preciso criar alternativas para conceber e vivenciar a instituição escolar como um espaço de formação docente. O espaço e o tempo destinados para as reuniões pedagógicas pode e deve ser bem aproveitado, no sentido de resgatar e ampliar os saberes docentes.

Mas o que significa aproveitar bem o espaço e o tempo destinados a reunião pedagógica? Significa satisfazer as necessidades reais do grupo, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola, a partir de uma vertente democrática e participativa.

Assim, para a efetivação da formação no ambiente escolar é importante que haja uma parceria entre equipe diretiva e corpo docente, como forma de qualificação do ensino. O próprio por meio de projetos é facilitado quando a reunião pedagógica é implementada como um espaço coletivo de formação. No entanto, mudar a escola, mais especificamente, investir no planejamento do trabalho pedagógico de forma coletiva, não é tarefa fácil. Acredita-se que a partir do momento que o corpo docente tiver espaço e for incentivado a participar empenhar-se-á na busca por mudanças estruturais e pedagógicas dentro do ambiente escolar, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BACELAR, Inalda. Escola, descentralização e autonomia. *Revista de Administração Educacional*. Recife, v. 1, n.1, 1997, p. 27-37.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (orgs.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.

CANAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monteserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto alegre: Artmed, 1998.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção coletiva*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- RANGEL, Anna Maria. *Construtivismo: apontando falsas verdades*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.
- VIEIRA, Sofia (org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VEIGA, Ilma. *A escola: espaço de projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus, 1998.

Janaína Ribeiro Stafford é licenciada em Pedagogia, especialista em Gestão Educacional e estudante do curso de mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora pedagógica da educação infantil e ensino fundamental na Emef prof^a Francisca Weinmann, Santa Maria, RS.

Endereço: Rua: Araripe Júnior, 203 - 97050-050 - Santa Maria - RS - Brasil.

E-mail: janastafford@hotmail.com.

Recebido em 1º de abril de 2016.

Aceito em 25 de junho de 2016.