

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO SOB A ÓTICA DAS TEORIAS DO CURRÍCULO

Ferdinando Santos de Melo ¹

Resumo: *O presente artigo visa articular alguns pontos de interface acerca do currículo e qualidade da educação escolar, tendo como foco de análise as teorias críticas curriculares e a formação do professor reflexivo. O objetivo precípua é evidenciar a complexidade subjacente à formação do professor reflexivo, haja vista, o contexto ideológico que permeia o tratamento dado à referida questão, trazendo distorções até mesmo conceituais no que se refere aos termos em destaque.*

Palavras-chave: Formação docente; Currículo; Professor reflexivo.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta algumas aproximações teóricas sobre o currículo, fundamentadas nas teorias críticas e inter-relacionadas à qualidade da educação escolar e a formação do professor reflexivo, as quais serão delimitadas a partir de três tópicos. No primeiro, enunciaremos alguns pontos de reflexão sobre as teorias do currículo, apoiando-nos nas teorias críticas por serem estas o ponto central para a discussão. No segundo, estabelecemos relações entre alguns enfoques das teorias críticas com a qualidade da educação escolar, procurando problematizar o uso que se faz do termo. No último tópico, evidenciamos a formação do professor reflexivo, sob a perspectiva do campo individual para o coletivo. E como considerações finais, procuramos tecer breves conexões do tema aludido com a formação continuada e o cotidiano docente.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE CURRÍCULO

A prática enquanto substância do existir, onde se situa a consciência, não pode ser um fazer produtivo individual, pois enquanto ele é individual, não se constitui um fazer humano, só se estabelecendo nesta perspectiva dentro do coletivo, porque a partir desse coletivo é que se funda a sociedade. Por sua vez, esta vivência em sociedade, carrega consigo o elemento da convivência hierárquica, fruto da divisão técnica do trabalho, instituindo assim, o que Severino (1995) denomina de coeficiente de poder fundamentado na prática simbolizadora representada pela cultura, que ligada ao trabalho e à sociedade, compõem os três universos da ação humana.

A questão do poder configura o divisor de águas das teorias curriculares podendo ser classificadas em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2004). Para este autor o poder aparece nas teorias tradicionais camufladamente por meio da “neutralidade científica” e na aceitação pacífica do “*status quo*” ou das condições pré-estabelecidas pela classe dominante.

1- Estudante de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA; Especialista em Didática do Ensino Superior e em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação. E-mail:ferdinandomelo@hotmail.com

A partir dos anos 60, iniciaram-se os movimentos de contestação às teorias curriculares tradicionais em vários lugares: o movimento reconceptualista nos Estados Unidos com William Pinar, a Nova Sociologia da Educação na Inglaterra com Michael Young e Basil Bernstein. Em outros países como o Brasil, figurou como expoente nestas contestações, Paulo Freire e na França, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, dentre outros. Estas oposições inauguraram as teorias críticas, que desconfiam, questionam e propõem transformações radicais dos arranjos sociais e educacionais. A preocupação não residia mais no “*como fazer o currículo*”, mas sim em compreender “*o que o currículo faz?*”.

Ainda no campo das contestações, as teorias pós-críticas assim como as críticas continuaram a questionar-se sobre “*o que conta como conhecimento?*”, assentando-se na relação entre saber, identidade e poder. É perceptível uma ampliação e até radicalização a cerca de aspectos sobre diversidade, identidade, representação, cultura, expressos principalmente por meio da conexão entre currículo e multiculturalismo. A corrente pós-crítica, em síntese, contesta a adoção de uma cultura nacional comum, objetivada no currículo, que acaba coincidindo com a cultura dominante e desta maneira marginalizando outros segmentos da sociedade.

Sem a pretensão de estabelecer uma apreciação comparativa aprofundada, interessa-nos agregar ainda alguns pontos da concepção de Pacheco (1996) a respeito das teorias curriculares. Seguindo a análise designada por Kemmis (1988) as referidas teorias se classificariam em: técnica, prática e crítica, onde na primeira haveria uma primazia dos especialistas, na segunda dos professores individualmente e na terceira novamente dos professores, mas dentro do coletivo, organizados conforme interesses críticos.

Assim, a teoria tradicional e o movimento reformista americano, que embora crítico, ainda evidenciava uma orientação tecnológica, prendendo-se ao “*o que*” e “*o como*”, estariam inseridos na teoria técnica, caracterizada pelo discurso científico, pela organização burocrática e a ação tecnicista. A relação teoria e prática se institui hierarquicamente, sendo a teoria determinante da prática. O currículo neste contexto é concebido como produto, um resultado e como experiências desenvolvidas pelos alunos, advindas de planos pré-elaborados por especialistas e executados pelos docentes.

A teoria prática, por sua vez, se distinguiria por um discurso humanista, por uma organização liberal e práticas racionais. A ênfase aqui se direciona à ação pragmática, vista como a solução para os problemas curriculares, sendo o professor a figura protagonista de sua construção. Assim, a relação teoria e prática estabelece-se reciprocamente, num sentido processual, mas com predominância da prática, concebendo-se o currículo, como um projeto em construção, como uma hipótese de trabalho.

Fazendo uma analogia com a classificação estabelecida por Silva (2004), podemos dizer que as teorias práticas relacionam-se às teorias críticas cuja vertente estaria mais direcionada para o interior da escola, ou seja, as que tecem suas apreciações tomando como eixo de análise aspectos mais específicos, como por exemplo, o currículo.

Por sua vez, a vertente crítica, novamente identificando uma aproximação com a classificação destacada por Silva (2004), congregaria as teorias de caráter analítico mais geral e as denominadas pós-críticas, que visassem a transformação da realidade, posto que, suas principais características são: discurso dialético, organização participativa, democrática e ação emancipatória. Além disso, de acordo com sua linha argumentativa, o ponto central na construção curricular estaria na ação organizada de grupos de educadores, possuidores de uma consciência desalienada, e não mais na ação dos especialistas ou no protagonismo individual dos professores.

A relação teoria e prática, nesta concepção, também é recíproca, entretanto, recebe como diferencial o conceito de práxis, constituído pela ação e reflexão. Em síntese,

A práxis conduz por um lado, à emancipação, e esta só ocorre em condições de justiça e de igualdade dos vários intervenientes no currículo e, por outro, à crítica da ideologia, que enforma todo o projeto curricular, tornando-se só possível pela reflexividade e pela ação autônoma (PACHECO, 1996, p. 41)

Das considerações anteriormente mencionadas, mesmo de forma breve, a primeira constatação que fazemos a respeito dos estudos sobre currículo é que se trata de algo que não possui um único conceito, pois sofre influência de vários fatores, constituindo-se um conceito polissêmico por seu caráter histórico (PACHECO, 1996). Silva (2004), ao adotar a noção de teoria como sinônimo de discurso e perspectiva define o termo num sentido mais abrangente, “a abordagem aqui é muito menos ontológica (qual o verdadeiro ‘ser’ do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?”. A concepção pachequiana compartilha esta idéia ao conceber que “[...] toda proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses”.

Considerando desta forma, que uma das definições ou conceitos de currículo o vê como “[...] uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, escolares...), na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”, então perceberemos que a definição do “*o que será ensinado*” atenderá aos critérios e interesses da classe ou categoria que tiver mais poder na correlação de forças que determina a seleção e organização do currículo. Neste sentido Silva (2004) pondera que o ato de selecionar é uma questão de poder, assim como também é uma operação de poder a escolha que se faz de uma identidade ou subjetividade, como a ideal, dentre as diversas possibilidades existentes. Obter hegemonia e garantir o consenso seria então uma atividade onde as teorias curriculares estariam plenamente envolvidas.

AS TEORIAS CURRICULARES CRÍTICAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Assim como ocorre com o currículo, há várias concepções de qualidade, voltadas à questão dos interesses. Indagando-se sobre quais estratégias e procedimentos possibilitam promover a qualidade social das escolas e do sistema escolar, Libâneo (2001) chega aos elementos: currículo, organização e gestão, professor e avaliação.

Este mesmo autor enuncia que no atual contexto de políticas neoliberais, a questão da qualidade tem sido usada como palavra de ordem nos discursos das reformas educacionais, para se atender as mudanças da sociedade e as exigências econômicas e técnicas. Esclarece-nos que esta concepção estaria ligada a uma percepção economicista, empresarial e pragmática da educação, aqui denominada de qualidade total. Num outro extremo residiria a qualidade social, concebida como, aquela que prima pela construção de uma sociedade justa e igualitária para todos, promovendo “[...] o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania. Para este especialista se faz muito importante estarmos cientes que a qualidade social é fruto de uma combinação de objetivos e estratégias. Todavia, a simples e isolada reorganização da escola, mudança nas práticas de gestores e professores e aferição do êxito escolar através dos índices estatísticos, não resolve os problemas de ensino e aprendizagem, por se constituírem meios e não fins da

qualidade, não se fundamentando esta última em mudanças internas na escola, mas na conjunção destas mudanças com outras no nível macrosocial.

De posse das assertivas acima e estreitando sua ligação com a discussão curricular, notamos uma forte presença das teorias críticas nas considerações sobre a qualidade social da educação, e de modo especial com a abordagem feita por Pacheco (1996), no que diz respeito à inserção da práxis como diferencial às outras teorias, primordialmente à técnica e/ou tradicional. Isso se dá, por dois aspectos já mencionados: primeiro, porque a práxis conduz à emancipação, que somente acontecerá em contextos justos e igualitários, e segundo, por ela também possibilitar a crítica à ideologia, que se torna viável com a reflexividade e ação autônoma.

Desse modo, temos uma ampla perspectiva de qualidade da educação escolar, que vai além de uma visão mais internalizada ou específica para se tornar uma proposta de formação integral ou hominizadora, haja vista a ênfase nos sujeitos integrantes do processo ensino-aprendizagem e em suas ações como construtores do conhecimento humano. Portanto, não seria uma qualidade atrelada aos princípios neoliberais de eficiência e eficácia, voltada para uma visão empresarial do processo, onde ganha status o econômico e o técnico, e sim uma qualidade que prima pela autonomia política e social destes sujeitos.

Pacheco (1996) destaca cinco princípios relacionais da práxis com a natureza do currículo. No primeiro aparecem os elementos constitutivos da práxis – a ação e a reflexão. Ressaltando-se que o planejamento, a ação e a avaliação, estão intimamente inter-relacionados quando se pensa em currículo, mas não de uma forma mecânica ou burocrática, como Tyler havia proposto, mas enquanto um movimento de retroalimentação constante.

No segundo, afirmar-se que planejamento e implementação devem ser vistos como processos complementares e imbricados, pois a práxis se faz no real e não no hipotético. Aparece novamente aqui a importância da ação dos sujeitos inseridos na escola, como asseguradores dos ideais de emancipação almejados pelas classes dominadas, ou em outras palavras, o simples planejamento sem sua execução não é práxis.

O terceiro princípio conecta o trabalho da práxis com o mundo social e cultural. E nesta perspectiva, o currículo vai além de uma aprendizagem de conteúdos, para se constituir um ambiente de ensino-aprendizagem mediatizada pela dialogicidade entre docentes e discentes.

No quarto princípio, reforçando o mencionado no terceiro, a práxis é tida como uma construção e, portanto, não é algo natural, onde o conhecer é essencialmente construído socialmente. E no quinto princípio, menciona-se a interpretação e o significado como uma constituição também social. Desta forma, fazer currículo é um ato político, lidando com significados conflituosos, onde novamente emerge o tema poder, pois quem puder se certificar de que seus significados sejam aceitos e tidos como úteis na transmissão serão os controladores do currículo. Por certo, é no âmbito da contestação, por parte de professores e alunos organizados, dos significados impostos, que o aspecto político ganha forma, se consolidando na ação protagonista de reivindicar a construção dos significados.

A relevância do caráter político do currículo é visível ao destacar a sobreposição do fator econômico em relação às esferas sociais, como a educação e a cultura. “A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho” (APPLE apud SILVA, 2004). Sua abordagem volta-se para uma das estratégias de dominação e de homogeneização: a “política do conhecimento oficial”, que exprime o conflito existente sobre as formas de ver a realidade, tida como neutra, por um lado e por outro, como legitimadora de uma cultura em detrimento de outra. Seu raciocínio encaminha-se para a questão de se ter ou não um currículo oficial ou nacional, haja vista que este acaba por instituir indicadores de gostos e valores. Nesse sentido então, a escola passa a ser de classes sociais. E nesse caso, quando se fala em currículo nacional,

cabe nos perguntarmos: Qual cultura se utilizará como balizadora nacional? Se tomarmos por referência um país como o Brasil, diverso culturalmente, etnicamente e desigual no que tange aos aspectos sociais e econômicos, como chegar a um consenso sem aumentar ainda mais o fosso já estabelecido entre uma camada privilegiada e outra amplamente desfavorecida destes privilégios?

Ao contrário do que podemos considerar essa proposta não é contrária a um currículo nacional em princípio, todavia, questiona as bases ideológicas subjacentes às propostas existentes, que podem evidenciar-se de forma estandardizada ou são estabelecidas pela política das editoras e de escolha dos livros didáticos. Há um obscurecimento das ligações entre a pauta de intenções da ala direitista com o sistema curricular e de avaliação nacional, além de camuflar que, os conservadores têm protagonizado as demandas de mudanças, podendo confundir os menos atentos.

Para melhor elucidar suas preocupações, discorre sobre o contexto social que permeia esta situação, encaminhando suas análises para dois movimentos direitista influentes nos rumos das políticas educacionais e sociais. Um deles é o neoliberalismo, que pauta um Estado fraco, com uma sociedade coordenada pelas vontades, interesses e valores do mercado. E o outro é o neoconservadorismo, que inversamente, defende um Estado forte, mas no sentido de controle dos padrões, das relações de gênero e étnicas, valores e conhecimentos a serem transmitidos às crianças e jovens.

Como estes dois movimentos se contrapõem, a solução adotada foi desencadear o que Roger Dale denominou de política de “modernização conservadora”. Isto é, a oferta de um setor menos regulamentado e mais privatizado para a classe privilegiada e um outro setor, fortemente controlado, com poucas verbas e sem ligação com empregos melhor remunerados para as outras classes. Esta política advém da propagação crescente do discurso que o público é algo decadente, ruim e sem qualidade. E que o setor privado, representaria então a modernização, os serviços de qualidade, em fim, o que há de melhor. Implícito a este discurso está o que Apple considera o real interesse da direita, o aumento do lucro, da competitividade internacional, assim como, um resgate dos ideais de família, escolas e lar. A escola pública é culpabilizada pelas mazelas das crises econômicas, por não estar atendendo aos padrões exigidos pela sociedade informacional e globalizada. Invertendo-se assim o foco de análise, das relações e acordos estabelecidos no cenário internacional para somente o cotidiano da escola. É nesse sentido que o autor argumenta ser necessário um olhar mais ampliado de toda a dinâmica ideológica subjacente neste contexto, aonde um novo bloco hegemônico vem empenhando-se em mudar a visão que se tinha sobre as finalidades da educação. “Essa transformação envolve um brutal desvio [...] no qual a democracia deixa de ser um conceito político para se tornar um conceito econômico, e no qual a idéia de bem público é sepultada de vez (APPLE, p. 84 apud MOREIRA; SILVA, 2005)

Em essência é necessário à luz das teorias críticas curriculares, desconfiar, questionar e refletir a respeito das propostas educacionais que estão sendo propagadas em nome da busca pela qualidade e emancipação, refletindo a *priori*: que tipo de qualidade esta se falando, social ou total? A partir de quais critérios? Emancipação de quem ou para quem?

Conforme vimos com os autores, o conceito de qualidade carrega ambigüidades que precisam estar bem explicitadas, para não estarmos defendendo algo que favoreceria a heteronomia ao invés da autonomia para a classe menos privilegiada, ou ainda trabalhando contrariamente a idéia de emancipação, já mencionada anteriormente.

A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

A palavra reflexão, assim como currículo e qualidade, não está livre de uma amplitude e complexidade em seu entorno. Etimologicamente o termo provém do latim *reflectere*, que significa fazer retroceder, meditar, desviar da primeira direção.

A reflexão, ou melhor, a reflexividade, ganhou *status* no campo da formação docente na década de 60, na Inglaterra, e na década de 80, nos Estados Unidos, esboçando uma reação ao tecnicismo, que enfatizava uma aprendizagem burocrática, racionalmente técnica a partir das idéias defendidas por Donald Schon². Com o passar das décadas e as decorrentes mudanças sociopolíticas e econômicas, o desenvolvimento da indústria, que nos levou da máquina a vapor e a era digital – ocorridas na sociedade, acrescentou um tom mais complexo à questão, passando-se de uma necessidade inerente à prática profissional, a uma exigência posta como uma das competências do professor contemporâneo.

Nóvoa (2001), em uma entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, ao analisar o nível cada vez mais elevado de exigências direcionadas ao corpo docente, menciona que vivemos numa sociedade repleta de ambigüidades, contradições, que não atende aos anseios de todos. E com o auxílio da política que desfoca o epicentro destas questões, por uma espécie de um paradoxo, as coisas que não se podem assegurar a existência na sociedade, tem-se a tendência de projetá-las para dentro da escola e mais especificamente sobrecarregar os professores com um excesso de missões.

Prosseguindo seus comentários, refere-se a duas exigências que os professores devem fazer: uma, é calma e tranqüilidade para o exercício do seu trabalho, ou seja, não é possível trabalhar pedagogicamente no meio do ruído, do barulho, no meio da crítica excessiva. E, a outra, diz respeito a ter condições de dignidade profissional, entendida como algo que passa por questões materiais, de salário, de boa formação e por uma carreira profissional digna e justa. Ressalta ainda que a reflexão seja algo essencial à profissão, todavia mesmo inerente não é natural, portanto, faz-se mister a criação de um conjunto de condições, uma lógica de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, da troca de experiências, da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores.

Ponto de vista perceptível também em Alarcão (2001), quando ao desenvolver o conceito de escola reflexiva, análogo ao de professor reflexivo, retrata *a priori*, a escola como não só um edifício e sim um contexto de trabalho, para alunos e professores, designando-a como uma organização voltada para uma análise de si própria, “[...] na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, p. 25 apud ALARCÃO, 2001 a, b e c). Colocando ainda este caminho como o desencadeador da transformação da escola em uma instituição autônoma e responsável. Seguindo a mesma linha de análise, Paredes (2004, p. 153), explicita que,

[...] é necessário que as práticas de um professor ‘reflexivo’ se situem no contexto de uma prática conscientizadora (reflexão da realidade para transformá-la) e de uma prática auto-reflexiva que o leve a pensar sobre a sua prática libertadora e emancipadora e/ou para evitar constituir-se, através da sua prática, num instrumento de reprodução das variadas formas de opressão.

² Teórico disseminador das idéias de formação do professor reflexivo, fundamentado em Dewey e nos ideais do Escolanovismo.

A perspectiva de reflexão delineada neste contexto supõe a sistematicidade e a crítica, partindo do pressuposto que os professores possam avaliar a problemática de seu cotidiano e agir sobre ela, sem restringir-se apenas a resoluções imediatas, ampliando os raios da reflexão de modo a envolver a função da escola e da educação no setor da sociedade. Contudo, nem a reflexividade, nem a ação autônoma acontecem restritamente no campo individual, elas se dão por meio de um coletivo organizado e consciente.

Este caráter mais coletivo também é corroborado por Brzezinski (2001) por meio do seu enfoque sociológico e político a respeito da escola reflexiva e emancipadora. A autora busca aproximações primordialmente com Lefebvre e seu conceito de “consciência coletiva”, trazendo para este cenário a dialeticidade presente no cotidiano, lugar onde se dão as lutas em defesa dos interesses comuns a todos os envolvidos no processo educativo, sendo formada nesse meio a consciência coletiva, fruto da dinâmica interativa entre pensamento e ação, constituída num processo histórico.

Partindo da assertiva acima, podemos compreender que refletir sobre acontecimentos da vida cotidiana, tanto interna como externamente à escola, não se resume a investigar aspectos secundários ou sem importância para a história, visto que esta se constitui de ações humanas. E este ser humano, em sua totalidade é um ser simultaneamente particular e genérico.

Em síntese, a práxis só acontece quando elevada ao nível da atividade humano-genérica consciente, o que nos leva a pressupor que uma atividade docente individual e isolada representa somente parte da práxis. Vale ressaltar que a produção do novo não se atrela ao já dado, embora parta dele, ou seja, a mera repetição de algum conhecimento já posto, não o torna novo. Todavia, para Heller (2004) não há vida cotidiana sem imitação, pois o amadurecimento para essa vida cotidiana nos grupos (por exemplo, a família) e alcança a plenitude quando ao sair deles, os valores assimilados nestas relações continuam prevalecendo nas relações posteriores. Contudo, reitera que o problema situa-se em saber “[...] se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese, ou, [...], de deixar de lado completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes”. O que nos faz voltar ao ponto central deste tópico, a formação reflexiva do professor, como um eixo articulador não só dos aspectos inerentes ao fazer pedagógico, mas prioritariamente potencializador de uma leitura desmistificadora das ideologias implícitas nos aspectos políticos, administrativos, culturais e sociais. O que lhe permite situar-se de forma consciente e crítica na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de exaurir os aspectos envolvidos na temática abordada, acreditamos ser cabível mencionar por hora algumas considerações provisórias.

De todo o exposto, ratificamos o caráter inter-relacional das questões curriculares, de qualidade e formação docente, não podendo pensá-las enquanto proposta educacional de maneira isolada. Assim consideramos premente a colocação destas no cenário de debate público, como pauta permanente de discussão, de reivindicação e também de análise, haja vista, o alerta já mencionado por Michael Apple, sobre a apropriação do que seriam demandas das camadas populares, que atualmente configuram-se como roupagem do discurso da classe dominante, sem nos esquecermos, é claro, com os devidos ajustes na sua essência.

Consideramos então, que mesmo o cotidiano sendo um espaço propício à alienação por trazer em sua essência questões como a divisão social do trabalho, a exacerbação do individualismo e do consumo, principalmente pela prevalência do capitalismo. Também nele, reside a possibilidade do desenvolvimento dos indivíduos, nas suas duas dimensões: a particular

e a humano-genérica. Desenvolvimento este que pode ser denominado “condução da vida”, entendida como “[...] a possibilidade de construir para si uma hierarquia consciente, ditada por sua própria personalidade, no interior da hierarquia espontânea, que é determinada pela época pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade”(HELLER, 2004, p. 40)

Esta possibilidade (construção para si de uma hierarquia consciente) é vislumbrada por meio da estruturação científica da sociedade, o que nos remete a compreender que uma de suas formas de concretização pode ser o desenvolvimento de processos de formação continuada que instrumentalizem os docentes nas dimensões: teórica, metodológica e política, ou em outras palavras que propicie uma unidade imediata entre pensamento e ação.

Por isso, torna-se necessária a atenção às relações de poder imbricadas no currículo, na qualidade da educação e na formação do professor reflexivo, conforme enfatizadas, pelas perspectivas críticas e pós-críticas. Esta atenção nos subsidiará no terreno da viabilidade de políticas que contemplem não somente nos discursos as condições de educação de qualidade, da forma como a entendemos. A garantia de formação continuada para os docentes, concebidas não como pacotes prontos e aligeirados de instrução, que os subsidiam somente para os aspectos metodológicos e técnicos, como também para um aprofundamento rumo a uma verdadeira práxis educativa, possibilitando ao professor compreender a realidade como totalidade, de forma que a teoria estaria a serviço da prática, preservando sua relativa autonomia, para que possa se antecipar a ela, ou seja, para prever situações futuras em relação aos objetos ou fenômenos estudados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. **Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora**: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 13 de setembro 2009.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto/Portugal: Porto, 1996.

PAREDES, José Bolívar Burbano. A reflexividade como eixo articulador na organização e desenvolvimento de currículos de cursos de formação de professores. In: CAMPELLO, José Erasmo. **Paradigma, vivências e currículo**. São Luis: Imprensa Universitária, 2004. (Coleção Prata da Casa)

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.