



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

EYNG, Ana Maria
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: AS
COMPETÊNCIAS DA ESCOLA

Revista Diálogo Educacional, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, 2001, pp. 1-14

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118183003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: AS COMPETÊNCIAS DA ESCOLA *

*Prof.^a Dr.^a Ana Maria EYNG***

Resumo

As competências das organizações educacionais e no sistema é o objeto de reflexão deste artigo. A democratização das práticas escolares nos sistemas e nas organizações requer formação continuada, efetivada no movimento ação-reflexão-ação. Nesse movimento, a organização escolar converte-se em aprendiz ao mesmo tempo em que realiza seu papel como instituição formadora. O desenvolvimento, mobilização e atualização das competências da escola democrática necessita que os obstáculos que dificultam a aprendizagem sejam superados coletivamente. Essa superação pode ser viabilizada na criação de redes de aprendizagem intra e interescolas e sistemas. Tais redes funcionam como uma forma de democratização do sistema e das organizações educacionais.

Palavras-chave: organizações e sistemas educacionais, competências da escola, formação continuada, resistências.

Resumen

Las competencias de las organizaciones educativas y del sistema es el objeto de la reflexión en esse artículo. La democratización en las practicas escolares en los sistemas y en las organizaciones requiere formación continuada, efectivada a través del movimiento acción-reflexión-acción. En el movimiento la organización escolar se convierte en aprendiz al mismo tiempo en que realiza su papel como institución formadora. El desenvolvimiento, movilización e actualización de las competencias de la escuela democratica necesita que los obstaculos que dificultan el aprendizaje sean superados de manera colectiva. La escuela tiene que salir en busca de sus competencias, esto se puede hacer creando redes de aprendizaje intra y inter las escuelas y los sistemas educativos.

Pavabras llave: organizaciones y sistemas educacionales, competencias de la escuela democratica, formación continuada, dificultades del aprendizaje.

* As idéias aqui expostas foram apresentadas no II Simpósio Regional ANPAE/SUL e XIII Simpósio Catarinense da Educação/AAESC; no período de 22 a 24 de outubro de 2001; com a temática Sistemas e Organizações Educacionais: avaliação, gestão e democratização; na Mesa Redonda Instituída Políticas e Práticas de Gestão Pública na Educação Municipal.

** Professora/Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR.

1. Razões da aprendizagem por competências

A globalização do conhecimento gera um movimento capaz de criar gradativamente uma maior hegemonia cultural e, neste contexto, as decisões quanto às políticas educacionais emanam do poder econômico. A internacionalização do mercado rompe a estrutura de poder, transferindo-o da esfera política para a esfera econômica. Alavancada pela revolução técnico-científica, ocorrida nos últimos cinquenta anos, esse movimento tem se acelerado e ampliado de tal forma nos últimos anos que estabelece uma nova ordem mundial. Em relação a esse contexto, CARBONELL (2001, p.52), alerta que “é preciso lembrar que uma das funções sociais da escola é distribuir e reproduzir de maneira desigual o capital cultural entre as diferentes classes sociais.”

Muito se falou e se falará do neoliberalismo como projeto hegemônico que regula a economia em escala global – o chamado fenômeno da globalização – e incide nos diversos âmbitos da sociedade. Nas políticas educativas, isso se traduz, por um lado, em um discurso monopolizado pela unidimensionalidade econômica – a economia manda na educação em prejuízo da cultura e da política -, como registro contábil para medir o funcionamento das escolas, o rendimento escolar ou qualquer projeto educativo de futuro. (CARBONELL, 2001, p.17).

É nesse contexto que se configuram questões altamente conflituosas que devem ser superadas, pela educação na era do conhecimento: “O caráter polissêmico, plural e complexo da escola e do tema que nos ocupa prioritariamente: a inovação e a mudança na educação.” (CARBONELL, 2001, p.15). O movimento suas bases e decorrências, ora vivenciado, está previsto e analisado por Toffler.

Toffler deduz o fim da divisão do trabalho e das próprias classes sociais, em decorrência das mudanças do conteúdo e reorganização do processo de trabalho, motivadas pela introdução no processo produtivo de uma nova base técnica constituída fundamentalmente pela microeletrônica associada à informatização - que exige uma força de trabalho que se ocupa mais com a cabeça do que com os braços e força muscular. (Toffler,1983). (in GENTILI, p.35,1994)

A época atual pode ser caracterizada pelo conhecimento, em que a força de trabalho se ocupa mais com atividades que envolvem processos de pensa-

mento, do que a força muscular. O contingente de trabalhadores não pode mais ser denominado proletariado, mas cognitariado, uma vez que se utiliza basicamente da cognição.

Na sociedade atual, o valor mais apreciado já não são as mercadorias, mas a informação. Comprar e adquirir informação, distribuí-la, controlá-la e convertê-la em conhecimento. Esses são os grandes desafios da pós-modernidade e da globalização. A informação e o conhecimento se renovam de forma acelerada. Afirma-se que a quantidade de informação duplica a cada cinco anos e até menos. E calcula-se que, pela primeira vez na história, constatamos que o ciclo de renovação do conhecimento é mais curto que o ciclo de vida da pessoa. Em qualquer caso, o crescimento do conhecimento é vertiginoso. (CARBONELL, 2001, p.55).

A demanda mais forte da atualidade é o da educação continuada, da aprendizagem por toda a vida. Nesse panorama, configura-se a necessidade de orientar o processo educativo pelo desenvolvimento de competências, pois se constituem um potencial dinâmico que permite a formação continuada.

A democratização das práticas escolares nos sistemas e nas organizações requer formação continuada efetivada no movimento ação-reflexão-ação. De tal maneira que as organizações, os profissionais e os cidadãos de modo geral devem ter um rol de competências para que sejam críticos e sujeitos no processo de mudança em que estão mergulhados.

Ao trabalhar com competências, coloca-se como foco central a aprendizagem por competências, e não o ensino por competências. A inovação emergente requer tomada de decisões na efetivação das transformações que operacionalize a construção do conhecimento e não a reprodução do conhecimento.

A inovação educativa, como qualquer atividade laborativa e humana, está cheia de contradições, dilemas ou antinomias. Sempre nos vemos diante de conceitos e princípios contrapostos. CARBONELL, (2001, p.39) afirma que essa estrutura antinômica não constitui em absoluto um obstáculo e um freio à inovação, muito pelo contrário: sua abordagem obriga à reflexão, sobretudo quando ocorre na vida escolar e alimenta e dinamiza qualquer processo inovador.

O intuito a ser alcançado é a viabilização da síntese dialética ao se percorrer o caminho da **reprodução à construção**, para a efetivação do **relacionamento** e da **cooperação na construção do conhecimento inovador**.

A necessidade de organizar práticas escolares democráticas que viabilizem o desenvolvimento de competências capazes de possibilitar ao cida-

dão a **educação integral**, muda o papel da escola. A sociedade do conhecimento transforma o papel da escola e define o profissional da educação como o agente de inovação que está desafiado a ser próativo no processo de mudança.

O sistema, as organizações e os profissionais da educação estão, pois, desafiados a questionar os seus papéis, as suas competências para que possam mudar, transformar e inovar na prática pedagógica, integrando teoria-prática contextualizada na ação-reflexão democrática.

2. A escola como organização que aprende

A escola que se pretende inovadora há que se converter em espaço coletivo de aprendizagem, tomada de decisões e gerenciamento de projetos educacionais inovadores. Nesta perspectiva, a escola não pode ser confundida com a sua natureza educativa, ou somente com o espaço físico que ocupa, por mais modernos que sejam seus prédios e equipamentos. A também escola não pode ser confundida apenas com o seu projeto pedagógico. A escola não pode ser confundida com a sua equipe diretiva, com o corpo de professores, alunos ou funcionários. A escola também não pode ser confundida, ainda, com a história de seu passado brilhante. Não pode ser confundida com qualquer uma de suas funções consideradas de forma isolada.

Tomar qualquer uma destas variáveis isoladamente é empobrecer, fragmentar e mesmo distorcer as funções da escola inviabilizando a inovação. A escola se concretiza em um tempo e espaço, constituída pela totalidade dos sujeitos que nela atuam com intencionalidade, construindo uma ação conjunta; logo, a escola está se construindo no movimento e na intencionalidade de seus atores. A escola capaz de inovar deve antes de qualquer coisa saber inovar-se, adotando visão sistêmica, percebendo-se como um todo indissociável e envolvendo a totalidade de seus componentes no processo inovador.

GUERRA (2000), apresenta três idéias básicas que perfazem a definição de escola como organização que aprende. A escola que aprende é sem dúvida a escola capaz de inovar-se, de forma que os três atributos que a definem, são também as condições para a ação inovadora. As três condições para que a escola se converta em agência inovadora são:

A primeira é constituir-se como **comunidade**, que se refere a um conjunto de pessoas com um projeto comum; que compartilham identidade e vínculos, gerados e mantidos por finalidades comuns e gestão democrática.

A segunda é assumir como foco central, nesta comunidade, a **aprendi-**

zagem. O propósito de ser e existir da escola, a aprendizagem, refere-se não só à aquisição de novos conceitos ou idéias, mas também à assimilação de procedimentos, habilidades, destrezas encaminhadas à compreensão de mundo e à sua melhora, iniciado pelo universo de atuação de cada um. Não se trata apenas da aprendizagem dos alunos, mas da aprendizagem de todos os sujeitos que atuam nas diferentes instancias do processo educativo.

A terceira exige que esta comunidade de aprendizagem seja **crítica**, faz referência à capacidade reflexiva e discriminadora que permite desvelar a realidade e o conhecimento que a representa. Assimila, transmite sim, mas, sobretudo, analisa, elabora e toma posição. Não se submete “a tirania do significado imposto”(GIROUX, 1981, p. 01, in GUERRA, 2000, p.48)

A escola é, portanto, uma comunidade crítica de aprendizagem e como “uma comunidade crítica de aprendizagem é capaz de buscar o conhecimento, de analisá-lo de forma rigorosa e colocá-lo a serviço de autênticos valores na sociedade.”(GUERRA, 2000, p.48). A escola, assim concebida, buscará construir e vivenciar, mediante sua ação inovadora, um processo de aprendizagem coletiva, desenvolvendo as competências da instituição formadora.

3. Resistências e dificuldades de aprendizagem

Para converter-se em agente capaz de gerenciar o processo inovador, a escola deve antes converter-se em uma organização que aprende. Mas obstáculos e dificuldades têm se apresentado, impedindo-a de realizar a aprendizagem necessária e, conseqüentemente a inovação.

A inovação e suas necessidades são evidentes e é difícil encontrar uma voz dissonante, inclusive quanto a sua urgência. Então por que a educação demora tanto para mudar na prática, por que é tão demorada a mudança, por que há tanta resistência?

O impacto da mudança deveria estar ocorrendo inicialmente no interior da escola e afetar significativamente a comunidade próxima e toda a sociedade como conseqüência. Mas não é isto que acontece. Parece não haver consciência da finalidade da existência da escola que existe na comunidade e em função dela.

Um dos setores mais resistentes à inovação, infelizmente, é o educativo, em que as mudanças ocorrem muito lentamente ou muito superficialmente. As inovações têm ocorrido ainda de maneira muito pontual, restrita a poucos segmentos. As razões e origens das resistências são variadas, podendo ser atribuídas a indivíduos ou a grupos e se encontrar tanto no

interior da escola como em seu exterior, na comunidade, no sistema educativo e ainda no macrocontexto social.

Para que a organização e as pessoas que as compõem adotem, construam, desenvolvam e avaliem projetos educativos inovadores têm de ter a capacidade de aprender na ação que realizam, superando as resistências que impedem a aprendizagem continuada.

Resistências podem ser definidas como sinais ou manifestações de insegurança e incompetência dos envolvidos, manifestando-se tanto na esfera pessoal, como institucional, ou no sistema. Essas resistências geram e mantêm as dificuldades de aprendizagem. Entre os principais sintomas, cuja superação deve ocorrer tanto na esfera pessoal como na esfera institucional, estão os seguintes:

- **Crer ser o dono da verdade:** quando a instituição ou as pessoas no seu interior pensam ter as respostas prontas e adequadas para todas as situações. Essa crença impede o aperfeiçoamento, ou mesmo a adequação das soluções para as situações novas. E certamente torna ainda mais remota a possibilidade de perceber, adotar ou construir novas propostas.
- **Crer que o foco é ensinar e não aprender:** a escola e seus professores, nos seus planejamentos e na aplicação destes, têm como primeira preocupação dar conta de relacionar e passar todos os conteúdos. As propostas são *conteudistas*, centradas no professor que ensina.
- **Estar acomodado:** apoiar-se na crença que as coisas estão bem da forma como estão, não havendo necessidade de mudar o que supostamente está dando certo. Obviamente a inovação não tem chance de ocorrer.
- **Temer a mudança:** julgar não ter condições de acompanhar, ou de realizar de outra forma. A sensação de que aparentemente apenas as outras pessoas ou organizações têm condições para inovar, para eles parece ser mais fácil. O medo reforça a rotina, ou provoca a adoção de uma aparência de mudança. Este medo é ainda reforçado pela suspeita de que *se mudar, pode dar errado, pode não funcionar*.
- **Forjar companheirismo:** gerando um corporativismo que realiza *autofagocitose*, onde o silêncio, a proteção ou a defesa de situações claramente inadmissíveis, mantêm o *status quo* estabelecido. Não vê, embora olhe.

Essas resistências geram, alimentam e mantêm as dificuldades de aprendizagem da instituição, não permitindo que ela se desenvolva, mobilize ou atualize as suas competências. Entre elas destacam-se:

- **A rotina nas práticas educativas:** que toma por bons os procedi-

mentos e resultados, tornando difícil romper com a cultura instalada. A superação da rotina requer distanciamento.

- **A falta de unidade na ação:** os projetos, os objetivos, os procedimentos são pensados e executados individualmente. Cada um trava suas batalhas particulares, rema para um lado. A desarticulação da ação não permite a construção de um projeto comum, nem que a intencionalidade educacional seja compartilhada.
- **O modismo da mudança:** gera a adoção de propostas prematuras e superficiais por estarem na “moda”, sem a compreensão e fundamentação necessárias por falta de conhecimento e profundidade.
- **A burocratização das mudanças:** tanto as decorrentes da força da lei como as que são geradas no interior da instituição quando se convertem em formalidade burocrática, tornam-se estereis, perdem o vigor e o poder transformador desaparece. Quando a mudança não surge da necessidade do contexto e da comunidade pode se converter em mera burocracia.
- **A gestão insegura ou centralizada:** que tem necessidade de afirmar o poder, tomar todas as decisões, indicar a todo o momento quem é que manda. Quando muito, terá a participação em virtude da pressão, do medo, da coação. A comunidade de aprendizagem desaparece, a comunidade na ação não acontece, a *cultura* estabelecida não muda.
- **A massificação dos agentes:** desde turmas muito grandes, relação horizontal, anônima, sem considerar as peculiaridades de cada aprendiz. Este aspecto impede a atenção à diversidade, aos diferentes limites de sensibilidade, às experiências e aos sentimentos diferenciados. Não considera o estilo e o ritmo de aprendizagem.
- **A desmotivação dos agentes:** falta o motor da ação. Quando um profissional está desmotivado, será difícil que vá além do cumprimento formal de suas obrigações.

Esses posicionamentos são responsáveis pela estagnação do conhecimento, criando campo para a ação transplantada e dependente, não refletida, ao invés de ação construída, amadurecida e autônoma em atendimento a cada realidade contextual. A ruptura epistemológica pressupõe um movimento que supere a fragmentação e a reprodução, possibilitando a construção de um processo pedagógico em que ocorra a produção de conhecimentos inovadores, na formação de uma sociedade mais democrática. Para tanto, os sistemas e organizações educacionais democráticas desenvolvem, mobilizam e atualizam suas competências na realização da ação educativa inovadora.

4. As competências da instituição formadora democrática

As competências da instituição formadora se **concretizam** na situação, na qual **age** e **realiza** algo como instituição, para a qual concorrem os **sujeitos** com seus **conhecimentos** e **experiências**. Logo, a competência se concretiza em capacidades nas diversas áreas do conhecimento e atuação, ou seja, na existência institucional como um todo.

As competências da instituição formadora integram as competências construídas e aplicadas na ação coletiva que realiza enquanto instituição, e também na ação que cada membro realiza na consecução da ação no seu interior. As competências são, portanto, compartilhadas, devendo manifestar-se nas ações da escola como um todo e nas ações individuais que os diferentes profissionais da educação realizam, tendo em vista o desenvolvimento das competências dos seus alunos.

Com objetivo de síntese, procurou-se sistematizar as competências capazes de efetivar as ações inovadoras na sociedade do conhecimento, sendo essas as competências da escola, de seus agentes, e conseqüentemente de seus aprendizes. A construção desta síntese apoiou-se nas contribuições de Gilchrist et. al. (1997); que apresenta as inteligências da escola; sintetizadas por Marcelo y Estebaranz(1999), in Guerra(2000); nos princípios educativos da pesquisa em Demo(1996); nas novas competências para ensinar de Perrenoud (2000); no conjunto de competências na formação de professores da educação básica apresentadas na proposta de diretrizes pelo MEC (2000); nas cinco *disciplinas* da 'arte e prática da organização que aprende' de Senge (2001); nas competências transprofissionais, nas inovações propostas na ação docente e nas competências na gestão da inovação de Eyng (2001); nos elementos, componentes e objetivos do processo de inovação educativa de Carbonell (2001).

No seu processo de aprendizagem continuada a instituição educadora mobiliza, articula e aperfeiçoa, na ação inovadora coletiva, as seguintes competências:

1. Competência Contextual.

Esta competência confere a consciência da inserção em um contexto com expectativas e demandas próprias. A inovação procura traduzir idéias na prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria, conceitos indissociáveis. Considerando a dimensão contextual, a mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais. É a capacidade da escola

de ver a si mesma em relação à comunidade e o mundo em que está inserida. Manifestam-se na necessidade em conhecer o que acontece e para abrir-se às necessidades, demandas e sugestões que se expressam no contexto, e atuar de forma profícua em relação a este.

2. Competência Estratégica.

Expressa a finalidade e a intencionalidade maior da educação na instituição. A inovação apela a razões e fins da educação e à sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis. É a capacidade de planejar a ação ajustada aos objetivos, confere a habilidade para estabelecer, desenvolver e avaliar planos que respondam apropriadamente às necessidades contextuais e às decisões que a instituição toma em respostas a elas.

3. Competência Acadêmica.

A inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o “não-saber” dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditadas. É a capacidade para promover uma alta qualidade nos programas, gerar elevada expectativa nos alunos e os inserir no processo de aprendizagem, facilitar aos estudante a identificação de problemas essenciais e empenhar-se firmemente na busca das respostas. A escola leva em consideração que a aprendizagem dos profissionais da educação e da própria instituição está unida a dos alunos.

4. Competência Ética.

A inovação possibilita o reconhecimento e o respeito à diversidade manifestada por seus aprendizes, em seus aspectos sociais, culturais e físicos. É a capacidade de reconhecer a importância da dimensão ética. Permite se ocupar com uma realidade completa que tem uma dimensão técnica, mas também outra mais importante de natureza ética. A instituição se preocupa com os critérios de justiça e retidão, não somente com os resultados acadêmicos dos aprendizes, mas o significado deles, no contexto da instituição e da sociedade.

5. Competência Reflexiva.

A inovação procura estimular a reflexão teórica, crítica e coletiva sobre as vivências, experiências e as interações no contexto da aprendizagem. A inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente, em virtude da sua natureza dialética. Caracteriza-se pelas habilidades empenhadas na reflexão, avaliação e no controle das atividades da instituição e nível de receptividade dos alunos. A escola sabe aprender por meio das evidências que obtém da prática.

6. Competência Pedagógica.

A inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento. Na inovação não há instrução sem educação, ou ensino sem aprendizagem, algo que, talvez por ser óbvio e essencial, esquece-se com muita frequência. É a capacidade da escola para ver-se como instituição de aprendizagem, ser capaz de aprender analisando o processo de aprendizagem, ter interesse em centrar-se em seu propósito fundamental, naquele que lhe é específico, a aprendizagem coletiva. A metacognição é um processo essencial na escola que aprende.

7. Competência Sistêmica.

A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, e instâncias de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade. O pensamento sistêmico integra os saberes e as competências, fundindo-as em um corpo coerente de teoria de prática. Impede-os de serem truques separados ou o mais recente modismo para mudança organizacional. Sem uma orientação sistêmica, não há motivação para analisar as inter-relações entre as disciplinas. A competência sistêmica amplia cada uma das disciplinas e o pensamento sistêmico nos lembra continuamente que a soma das partes pode exceder o todo. É a capacidade de articular de forma integrada as demais, permitindo a compreensão e visão da totalidade

8. Competência Emocional.

A inovação faz com que aflorem desejos, inquietações e interesses ocultos ou que habitualmente passam despercebidos nos aprendizes. Este tipo de competência é fundamental para a aprendizagem, porque sustenta o vínculo entre os membros da comunidade. Valoriza a vida pessoal de cada indivíduo e o conjunto que todos formam, compondo uma comunidade de interesses compartilhados. Tem interesse pelo que os alunos e professores sentem, expressam e os leva a serem eles mesmos e a respeitarem os demais. É a capacidade de a escola centrar-se na esfera dos sentimentos, manifesta-se na habilidade de compreender que cada um é diferente, que tem seus motivos, suas expectativas e limiares de sensibilidade diferentes de qualquer outro.

9. Competência autogestora.

A inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica e certamente socioeconômica das instituições e de seus colaboradores. É a capacidade de desenvolver-se continuamente no âmbito pessoal, no âmbito social e no âm-

bito profissional para ampliar seu horizonte pessoal, cultural, técnico, social e reflexivo, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela investigação e empenho no uso da pesquisa como instrumento de seu autodesenvolvimento continuado.

10. Competência Colegiada.

A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes. A inovação nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento. É a capacidade de trabalhar conjuntamente na busca de um fim cooperativo. É a capacidade dos membros de deixarem de lado as idéias préconcebidas e participarem de um verdadeiro “pensar em conjunto”. Compreender que o conjunto de colaboradores é algo mais que a soma de cada uma das partes. A melhora do todo está ligada à aprendizagem que realiza o grupo de seus colaboradores e conseqüentemente a aprendizagem da organização.

A **inovação** procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes, quando não é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento. A escola como instituição que aprende mobiliza de forma integrada suas competências na inovação educativa. Pressupõe aprendizagem continuada. O processo na formação continuada deverá pois, sem dúvida, orientar-se no movimento da ação-reflexão-ação. Conhecer a realidade, os sujeitos que estarão envolvidos no processo de formação e o conhecimento que os significa, são os princípios aqui destacados.

A ação educadora é logicamente conseqüente de uma maneira de compreender a realidade e o contexto escolar e de um conjunto de idéias sobre o que é possível e desejável em termos educativos.

Cualquier proceso de reflexión emprendido, maneja obligatoriamente la relación entre este conjunto de pensamientos, las acciones que se llevan a cabo y las que realmente se realizan. Lo que pretende la reflexión es la manera, más o menos crítica y rigurosa, que tenemos de tratar los problemas prácticos, la forma de enfrentarse a las discrepancias entre lo que ocurre en nuestras acciones y la previsiones que teníamos para ellas. (CONTRERAS, 1994, p.239)

Este processo tem como espaço privilegiado do movimento ação-reflexão-ação, o espaço onde a escola configura sua ação de aprender-formar-formar-

se. Cabe à organização da escola criar e fortalecer **redes de aprendizagem intra- escolar**.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p.26).

Por outro lado, cabe à organização do sistema criar **redes de aprendizagem e colaboração interescolares**, capazes de oxigenar continuamente o movimento inovador. A troca de experiências entre escolas e sistemas, além de expandir o potencial inovador, também estará lhe atribuindo continuamente novos significados. As redes de aprendizagem interescolar estarão difundindo, ampliando a inovação, até que esta atinja todo o sistema. Cada instituição formadora passa a ser um nó estratégico nesta rede democrática de aprendizagem. *O sistema municipal é desafiado a viabilizar as competências de cada uma de suas unidades escolares.*

Na aprendizagem continuada:

- município passa a gerenciar a formação continuada, criando redes de aprendizagem *intra* e *interescolar*.
- espaço escolar é o espaço formativo por excelência.
- processo formativo envolve todos os agentes.
- A formação continuada acontece na ação-reflexão-ação.

No município como instância formadora **a escola que aprende**:

- mobiliza de forma integrada suas competências na inovação educativa.
- elabora, executa e avalia de forma crítica e coletiva seu projeto político pedagógico próprio e contextualizado
- a comunidade crítica de aprendizagem suscita modificações individuais e coletivas, na formação continuada da CIDADANIA.

A aprendizagem orientada por competências permite o desenvolvimento de: flexibilidade, criatividade, autonomia, solidariedade, intuição, aceitação de desafios, na gestão da educação municipal, na aprendizagem da escola e na formação continuada do cidadão.

Os profissionais da educação devem lembrar-se continuamente de sua vocação, paixão, compromisso. A vocação é um compromisso com a paixão pelas diversas dimensões do conhecimento – psicológicas, epistemológicas, sociais, éticas e políticas – e pela curiosidade permanente quanto a tudo que acontece na sala de aula, na escola e na comunidade; no município, no estado, no país e no mundo; porque “a vocação é uma decisão individual que se projeta no coletivo.” (CARBONELL, 2001, p. 110)

Referências Bibliográficas

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: A mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOMINGO, J. C. **Enseñanza, currículum y professorado.** 2.ed. Madrid: Akal, 1994.

EYNG, A. M. **Educación pluridimensional: competencias transprofesionales en el currículo integrado.** Publicaciones de la Universitat autònoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona, Spain, 2001.

GUERRA, M. A. S. **La escuela que aprende.** Madrid: Morata, 2000.

GUZMÁN, J. L. V. **La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación.** Navarra: EUNSA, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PALOS, J. (coord.) **Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum.** Barcelona: ICE – Horsori, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997.

SANCHO, J. M. **Los profesores y el currículum.** Barcelona: ICE – Horsori, 1990.

SENGUE, P. M. **A Quinta disciplina: Arte e prática da organização que aprende.** 8.ed. São Paulo: Nova Cultural, 2001.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 3. ed. Madrid: Morata, 1991.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. São Paulo: Artmed, 1998.

TORRE, S. de la. **Didactica y currículo: Bases y componentes del processo formativo**. Madrid: Dykinson, S. L., 1993.

Recebido em 24/10/01

Aprovado em 13/11/01