

Formação continuada: experiência participativa em Rondinha

Ongoing Shaping: Participative Experience in Rondinha

*Jerônimo Sartori**

Resumo

A formação continuada constitui requisito indispensável a todo profissional, especialmente no atual momento histórico. O professor, desse modo, não escapa a essa exigência emergente da dinâmica das mudanças socioeducacionais. O trabalho de extensão do PAM/CRE, através do projeto "Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança", constitui-se em espaço de formação continuada tanto aos professores da rede de ensino municipal quanto aos professores da universidade. Assim, o presente texto busca relatar e analisar o pro-

cesso desenvolvido no projeto junto aos professores municipais de Rondinha no período de 1998 a 2002. Os princípios da contextualização e da problematização perpassam a experiência metodológica vivenciada no processo, buscando a superação das resistências, o avanço da consciência e a ressignificação da prática através do registro e da sistematização da caminhada pelos próprios instituídos.

Palavras-chave: formação continuada, teoria-prática, problematização, contextualização, reflexão crítica.

* Professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação pela PUCRS. E-mail: jsartori@upf.tche.br.

Introdução

Os processos pedagógicos são construídos a partir da análise crítica da realidade que se configura no contexto onde o fazer educativo se desenvolve. É necessário, desse modo, que se ressignifique o projeto educativo formal, buscando o compromisso com as intervenções que possibilitem as transformações no processo de ensinar e de aprender. Assim, o processo social e histórico pode contribuir para o aperfeiçoamento das proposições intencionais que se desenvolvem no cotidiano da unidade escolar, especialmente daquelas que buscam romper com as rotinas e as estruturas condicionantes conservadoras. Por essa razão, faz-se necessário investir na formação continuada do educador através de uma teoria crítica, que permita ao professor ter uma cosmovisão de si e do contexto, podendo reconhecer-se como intelectual reflexivo e crítico (LIBÂNEO, 2002).

O Centro Regional de Educação (CRE) da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade de Passo Fundo (UPF), através do projeto “Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança”, buscou criar espaços de formação continuada nos sistemas municipais de ensino, na própria escola e no grupo de professores da universidade envolvidos nesse processo. O referido projeto visa, ainda, assessorar e coordenar as redes de ensino municipal através da organização dos instituídos em coletivos que se

movimentem em diferentes espaços e instâncias, bem como registrem o processo através de memórias, possibilitando a sistematização e a teorização da própria prática.

Entretanto, “a compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade” (FREIRE, 2001, p. 20). A partir desse indicativo, o projeto busca orientar a relação teoria-prática na perspectiva da construção e execução de uma proposta de educação emancipatória, não de uma educação para a alienação e submissão.

Entende-se, desse modo, que é necessário desconstruir a prática mecânica e, supostamente, aceita como neutra de conteúdo político, bem como construir alternativas de práticas intencionadas com a participação dos sujeitos instituídos na organização escolar. Para Benincá (1997), isso significa substituir as práticas intencionadas pelo ambiente (contexto social, histórico e cultural) por práticas intencionadas pelos sujeitos do processo (professores, funcionários, alunos e pais).

O projeto “Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança”, iniciou em 1997 no município de Santa Bárbara do Sul em 1998, estendeu-se aos municípios de Casca, Novo Barreiro, Palmeira das Missões, Pontão, Ronda Alta, Rondinha e São José das Missões. Em cada um desses municípios foi in-

dedicado um professor ligado ao Programa de Assessoria aos Municípios (PAM) do Centro Regional de Educação para coordenar o processo. A esse coordenador coube a tarefa de motivar e orientar as ações, inicialmente discutindo a dinâmica do projeto, que consistia na organização dos professores em diferentes coletivos (grupos), bem como em dar atenção à articulação entre as ações das diferentes instâncias envolvidas no processo implantado; à medida que o projeto fosse avançando, o coordenador também teria o papel de mediar as relações de conflito e os desafios inerentes ao processo, que, pela participação, busca redefinir as relações de poder, especialmente no cotidiano da escola e da rede municipal de ensino.

Neste texto pretende-se relatar e analisar os aspectos considerados significativos no processo vivenciado junto aos professores da rede municipal de ensino do município de Rondinha, que conta com, aproximadamente, quarenta profissionais da educação no quadro funcional, atuando na educação infantil e no ensino fundamental. Esse município conta com nove escolas municipais, das quais uma está localizada na sede e oferece pré-escolar e ensino fundamental de 1ª a 8ª série; as demais localizam-se na zona rural e oferecem ensino fundamental incompleto (1ª a 4ª série ou 1ª a 5ª série). Nestas últimas, o funcionamento dá-se na modalidade de escola multisseriada.

Metodologia vivenciada no processo

O projeto “Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança” coloca-se como um desafio ao PAM-CRE, aos professores da instituição envolvidos e aos professores da rede municipal de Rondinha, requerendo o envolvimento em um processo metodológico participativo e comprometido com a mudança e a transformação das práticas escolares. A construção da proposta político-pedagógica para as escolas da rede municipal de ensino de Rondinha, anseio maior da comunidade escolar, ocorreu através dos coletivos de professores, funcionários, alunos e pais. Também, no processo buscou-se discutir formas para a superação da fragmentação da prática pedagógica, que implica assumir uma nova postura frente àquilo que existe e é praticado, no sentido de articular as ações que possibilitem construir a unidade filosófica, política e metodológica no contexto da escola.

A problematização do contexto, enquanto princípio metodológico, constitui a possibilidade de desenvolver a ação pedagógica estabelecendo relações com o conhecimento sistematizado e com as questões do cotidiano da sociedade. De acordo com Benincá (1994), para agir com base na metodologia da práxis, o sujeito do processo pedagógico necessita partir das várias concepções pedagógicas que perpassam os saberes e os fa-



zeres dos instituídos, ou seja, do aluno, do professor, da direção, dos funcionários e dos pais. Ainda, é necessário considerar as interferências do micro e do macrocontexto e a influência da ação pedagógica praticada ao longo da história da educação brasileira. Essas influências, apesar dos propósitos dos intelectuais da teoria crítica da educação, pouco avançaram rumo à emancipação do ser humano, continuando a contribuir para a manutenção dos interesses da ordem social vigente.

Os processos participativos fundam-se em posições de busca, primando pelo debate na superação dos conflitos que podem ocorrer através do consenso e do estabelecimento de linhas de ação comuns aos envolvidos no processo. Para isso, é preciso explorar a diversidade das histórias pessoais, das posições filosófico-políticas e das contradições sobre a leitura da realidade e da busca de superação das crises do momento histórico presente. A reflexão, enquanto ato pedagógico, possibilita organizar ações político-pedagógicas considerando a compreensão que se tem sobre o mundo e o poder de interferência dessa compreensão no processo de construção da consciência dos sujeitos.

A opção metodológica pela organização do grupo em forma de coletivos possibilita distribuir o exercício do poder-serviço, buscando envolver os sujeitos do processo de forma mais equilibrada e igualitária. Assim, mensalmente, desenvolvem-se encontros com o coletivo

municipal¹ formado por representantes da Secretaria Municipal de Educação (SME) e representantes das escolas, estes com a responsabilidade de mobilizar e articular o processo na sua escola. Por sua vez, o coletivo da escola conta com o professor que faz parte do coletivo municipal, com a equipe diretiva e com os demais professores e funcionários do estabelecimento; pode, ainda, ter em sua composição a participação de alunos e pais. Esse coletivo encontra-se uma vez por mês e, quando necessário, reúne-se extraordinariamente.

Nos encontros de coletivos com o coordenador, é realizada a reflexão da prática em desenvolvimento. Também são realizados estudos e teorizações, são tomadas decisões e dados novos encaminhamentos. A organização e articulação entre os coletivos e, internamente, em cada coletivo permite orientar o processo pela metodologia da práxis – ação-reflexão-ação –, que necessita perpassar a construção da proposta político-pedagógica.

Esse processo desenvolve-se a partir dos registros-memória que são lidos no início de cada encontro, onde são levantados indicativos que permitem dar encaminhamentos e prosseguir o processo. Assim, cada elemento participante do coletivo realiza seu registro através de memória, que permite a socialização do processo pedagógico vivenciado e amplia as possibilidades de análise e de reflexão crítica sobre o mesmo. Nesse sentido, “o desenvolvimento de uma

consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo a história pela sua própria atividade criadora” (FREIRE, 1997, p. 33).

O movimento metodológico do projeto buscou possibilidades de criação de novas alternativas para ver, perceber, atuar e intervir, buscando a transformação da realidade socioeducacional, especialmente do fazer pedagógico necessário à sustentação da ação docente na perspectiva da emancipação dos instituídos. A sistemática do estudo e do registro reafirma o progressivo envolvimento dos educadores no processo, comprometendo-se com as ações desencadeadas pelos coletivos organizados como parte da metodologia do projeto.

Contextualização da ação

A maioria dos professores envolvidos no projeto desenvolvia sua prática docente com base em concepções de educação, de ensino e de aprendizagem situadas no paradigma da educação bancária. A SME oferecia algumas oportunidades de atualização e de formação continuada, porém de forma fragmentada, sem a característica de processo. O envolvimento nessa proposta metodológica de ação teve algumas implicações que precisaram ser transpostas, especial-

mente tendo de romper com a resistência aos estudos/leituras e ao registro/sistematização. Esse grupo também vivenciou a transição de administração municipal, pois, historicamente, o município fora administrado por forças políticas de ideologias conservadoras e autoritárias e, em 1997, assumiu o município uma gestão com proposta democrática e participativa na perspectiva de uma administração popular. Isso teve repercussões de ordem político-partidária entre os próprios professores, pois havia o entendimento de que o projeto em desenvolvimento estaria ligado a questões ideológicas vinculadas aos partidos políticos de esquerda.

Os indicativos expostos expressavam, naquele momento (início do projeto) o pensamento de que “a sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva” (FREIRE, 1997, p. 35).

Certamente, o olhar crítico sobre a realidade social, política, econômica, cultural e educacional foi sendo aperfeiçoado por meio dos estudos e dos eventos que foram ocorrendo no percurso do processo. A reflexão balizada nas circunstâncias concretas do cotidiano da prática docente apontava para a neces-

cidade de aprofundar estudos teóricos que facilitassem, pelo menos em parte, a superação da dicotomia teoria e prática.

Inicialmente, o projeto previu o encaminhamento da construção da proposta político-pedagógica para as escolas da rede municipal de ensino. Deu-se o encaminhamento para que esse processo fosse realizado de modo participativo, de modo a envolver todos os segmentos da comunidade escolar (equipe diretiva, professores, funcionários, pais e alunos). O segmento pais, por sua vez, entendia que a responsabilidade da educação escolar cabe aos professores visto que somente estes saberiam o quê e como devem ensinar. Não se sentiam corresponsáveis com a educação escolar dos filhos, muito menos com a construção da proposta político-pedagógica, que pudesse dar conta dos seus anseios e interesses. Essa barreira, aos poucos, foi sendo removida, e os pais foram participando mais da caminhada da escola e da educação escolar dos filhos.

Cabe salientar que os pais cobravam dos professores que fossem ministrados conteúdos. Desse modo, os professores manifestavam preocupação com o conteúdo a ser trabalhado, sentindo-se pressionados pelos pais, pelos professores das séries seguintes e de outras escolas quando da transferência de alunos. Assim, o conhecimento era repassado ao educando como algo pronto, acabado e definitivo, que deveria ser memorizado e, após, reproduzido na avaliação-prova.

A ansiedade dos dirigentes e dos professores, que desejavam ver a proposta político-pedagógica pronta (documento), foi outro aspecto que necessitou ser trabalhado. A visão imediatista de ver o documento pronto foi administrada durante o processo, buscando-se criar a consciência de que a configuração do documento precisa se dar aos poucos e pela assimilação das idéias que, uma vez discutidas, tornam-se consenso e passíveis de aplicação e execução na prática e no cotidiano da escola. Nesse sentido, Benincá (1994, p. 28) aponta para o fato de que “a fé entre as pessoas que compõem a comunidade escolar é a dimensão pedagógica primeira que deve ser alimentada, quando se deseja sustentar uma proposta pedagógica participativa. A fé é a essência da participação. Não há participação sem credibilidade”.

A formação dos professores estava constituída, na sua maioria, pela habilitação magistério – nível médio. Alguns cursavam graduação e poucos estavam graduados. Os dirigentes da SME tinham formação na área das ciências exatas (duas professoras) e em pedagogia (uma professora). Isso também contribuía para que o processo demandasse mais tempo de estudos e discussões, para a compreensão de que se necessitava de um determinado tempo, pois, ao contrário, corria-se o risco de ter apenas um documento (proposta político-pedagógica) sem ser assumido pelos co-participantes do processo de elaboração. Dessa forma, entende-se que “os agen-

tes que não têm interesse pelo envolvimento político, provocado pelo processo pedagógico, podem assumir a postura explícita de negação da proposta, optando por uma prática política que acaba sendo, também, outra prática pedagógica” (BENINCÁ, 1994, p. 32).

Projeto: experiências e ações

Em 1998 iniciou-se essa caminhada cheia de expectativas, de angústias, de temores, recheada de desafios, especialmente no que se refere a coordenar o “processo de formação continuada” juntamente com os professores municipais de Rondinha. Entre avanços e recuos, rupturas e resistências, êxitos e obstáculos, entre outros, passaram-se cinco anos (1998-2002), tempo em que se buscou fazer o processo evoluir na consciência e na prática dos instituídos.

O início desse processo ocorreu em meio a muitas resistências e desconfianças em relação ao projeto que estava sendo proposto. A idéia de que o assessor, no caso o professor da universidade, indicasse as etapas e o modo como essas deveriam ser realizadas foi frustrada, visto que o projeto buscava a implementação de uma nova dinâmica, na qual todos os instituídos pudessem ser sujeitos e agentes desse processo. Isso, de certa forma, foi causando alguns impactos e a sensação de que não havia rumo, nem horizonte (fim). Nessa linha, surgiram os seguintes questionamentos: afinal, por que registrar, por

que ler memórias, por que estudar textos, por que participar dos seminários dos coletivos? Essas questões apareciam declaradamente na escola entre os pares, mas não no grande grupo, especialmente na presença do coordenador pela universidade. Talvez os olhares e as expressões faciais apontassem para uma descrença no processo, porém isso não era explicitado publicamente. Mesmo assim, manteve-se a crença de que o processo de reflexão produz conhecimento e que este se constitui num “reinvestimento no próprio sujeito da ação. O produto, portanto, do trabalho metodológico da reflexão não se separa do produtor, mas o qualifica e capacita para uma ação de melhor qualidade; trata-se de um processo permanente de capacitação humana e profissional” (BENINCÁ, 1997, p. 170).

O processo, pouco a pouco, foi sendo compreendido, e os professores, em seus diferentes espaços, foram acreditando e se agregando com maior intensidade ao projeto que se implantara naquela realidade do ensino municipal. Os estudos foram se desenvolvendo, e o aprofundamento teórico sobre a temática “proposta político-pedagógica” foi se configurando. Nesse sentido, buscou-se apoio em Benincá (1996, p. 100), para o qual “a proposta pedagógica inscreve-se nas consciências dos participantes, que apreendem o processo de construção da proposta, imprimindo-lhe uma marca subjetiva. Essa primeira compreensão vai, aos poucos, se explicitando e, da



compreensão subjetiva, cria-se uma compreensão coletiva de processo”. Com base nisso, organizou-se um roteiro-sugestão de elaboração da proposta político-pedagógica, no qual foram levantadas formas de participação dos diferentes segmentos envolvidos na comunidade escolar de Rondinha. Esse processo desenvolveu-se a partir das discussões, dos registros e da sistematização dos elementos emergentes e das necessidades do contexto de cada unidade escolar.

O processo de elaboração/sistematização da proposta político-pedagógica estendeu-se do final de 1998 ao final de 1999, sendo lançada em fevereiro de 2000. Após o lançamento da proposta, decidiu-se trabalhar a partir das metas elaboradas para atender às dificuldades/necessidades da comunidade escolar. Para isso, elegeram-se as metas consideradas prioritárias para serem trabalhadas durante o ano letivo de 2000.

Ainda no ano de 2000, procedeu-se a estudos sobre planos de estudos a partir da resolução nº 243/99 – Conselho Estadual de Educação (Ceed). O estudo dessa resolução permitiu encaminhar uma metodologia para a elaboração dos planos de estudos de pré-escolar e de 1ª a 8ª série. Esse processo desenvolveu-se por séries (1ª a 4ª) e por áreas de estudo (5ª a 8ª), inicialmente em grupos restritos, e após a discussão, estendido a todos os professores da escola, através de seminários com toda a rede municipal de ensino de Rondinha. Respeitando as

limitações de compreensão teórico-prática, o processo possibilitou manter espaços e instâncias de articulação horizontal e vertical no ordenamento da estrutura curricular. Também foram analisadas as alternativas que permitem estreitar a relação entre a realidade, as experiências, os interesses e os pressupostos didático-pedagógicos que possibilitam a unificação das ações educativas em torno de valores, atitudes e conhecimentos necessários ao pensar e ao fazer no cotidiano da escola.

Nessa dinâmica, discutiu-se o currículo pelo viés da relevância pedagógica, não burocrática, isto é, na busca da coerência e integridade com a proposta político-pedagógica da escola. Porém, no que se refere aos aspectos burocráticos, foram respeitados a carga horária mínima, os dias letivos, entre outros. Segundo o parecer 323/99, currículo é “muito mais ‘processo’ do que ‘estado’ ou ‘ponto de chegada de um planejamento’, a despeito de permanências, como as prescrições formais emanadas da administração do sistema”. Desse modo, os planos de estudos devem traduzir-se em proposta concreta, “capaz de oferecer as oportunidades de realizar aprendizagens, tanto em termos de assimilação de conceitos e dados (conhecimento), quanto de instrumentos de trabalho (habilidades) e capacidade de atuação autônoma (competências)” (parecer 323/99).

Na perspectiva de avançar no processo de organização da estrutura e do funcionamento da escola, em 2001 desen-

volveu-se o estudo sobre a resolução nº 236/98 – Ceed, que orienta a elaboração do regimento escolar. Após o estudo dessa resolução foi analisado o regimento escolar em vigor na rede, com o que foram levantados os pontos que deveriam ser contemplados no regimento no momento de sua reformulação, considerando a exigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - lei nº 8 069/90 e da LDB - lei nº 9 394/96. Após esse estudo e a elaboração de um roteiro sugestão, os professores, nas diferentes instâncias, organizaram-se para a sistematização da proposta de regimento, que foi sendo submetida continuamente à apreciação dos diferentes coletivos, até ser aprovada pelo coletivo dos professores, funcionários, alunos e pais.

Em relação à elaboração do regimento escolar, o coletivo da escola buscou pautar-se pela articulação das normas de funcionamento da instituição com o estatuto pedagógico expresso formalmente na proposta político-pedagógica. Assim, na elaboração do regimento escolar houve o cuidado de que se constituísse na “tradução legal de tudo aquilo que o projeto pedagógico descreveu, esclareceu, definiu e fixou”.²

Os estudos acerca da nova proposta de regimento escolar possibilitaram aprofundar a reflexão sobre o caráter democrático e pedagógico da organização formal da escola. Também possibilitaram avançar na definição de ações coletivas, participativas e solidárias, com vistas ao aperfeiçoamento do sen-

tido humanista e do compromisso ético com a formação de cidadãos autônomos, críticos e criativos.

A partir das metas da proposta político-pedagógica, no ano letivo de 2001 optou-se por adotar a metodologia de projetos, buscando alternativas adequadas ao atendimento das demandas da comunidade escolar, especialmente daquelas relacionadas ao aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem. O mesmo procedimento metodológico teve continuidade no ano de 2002. Enfatiza-se, que para a implementação desse processo, houve estudos sobre a pesquisa educacional/escolar, a metodologia de projetos e outras formas e abordagens de desenvolvimento do currículo escolar.

A pesquisa passa a ser vista na perspectiva de “sabermos recuperar a vocação de saber e de sempre poder aprender mais e melhor como a razão fundadora do próprio aprendizado e da busca humana do conhecimento e da sabedoria” (BRANDÃO, 2002, p. 75). Nesse sentido, o ser humano cria saberes que lhe permitem pensar-se e pensar o mundo em que vive, imprimindo sentido às ações concretizadas ou por concretizar.

Para Sáinz (1939), o método de projeto desenvolve-se a partir do meio natural, onde o problema surge e se resolve com a colaboração entre os sujeitos do processo, pela experiência desses sujeitos e articulação com o saber elaborado – conhecimento científico. Certamente, a adoção de procedimentos

metodológicos a partir do método de projetos supõe romper com ações fragmentadas e pautadas pela dicotomia entre teoria e prática, isto é, abre a perspectiva da fusão de várias matérias – ação interdisciplinar.

Em Rondinha, pode-se afirmar que houve avanços, especialmente porque

as concepções de homem, de mundo e de instituição, elaboradas a partir da teoria da práxis, fundamentam a proposta pedagógica. A escola, nessa concepção, é uma construção histórica, produto da ação dos homens e de suas necessidades sociais. Seus objetivos são decorrentes dessa natureza e finalidade. A proposta, portanto, projeta a intenção da ação pedagógica para um futuro concebido pela concepção teórica, transformando a realidade através da ação metodológica (BE-NINCA, 1996, p. 106-107).

Desse modo, entende-se que na escola se desencadearam mudanças na dinâmica da condução do ato de ensinar e de aprender, no qual o professor imprime sustentação e concretude à proposta político-pedagógica, buscando concretizar a comunhão de princípios comuns construídos pelo conjunto dos instituídos da unidade de ensino.

Enquanto coordenação do projeto, buscou-se respeitar a caminhada do grupo de professores municipais de Rondinha. O processo foi se constituindo pouco a pouco, sem a imposição do roteiro constante do projeto original, mas buscou-se ajustá-lo às necessidades do grupo, sem, contudo, desviá-lo da meta

principal: a formação continuada. Acredita-se que essa flexibilidade permitiu que o projeto fosse ganhando corpo, fortalecendo-se e estendendo-se até o presente momento (2003).

A estratégia do diálogo permitiu aproveitar os espaços que iam se constituindo na caminhada, compreendendo os movimentos vividos e modificando o olhar a respeito da prática individual e coletiva. Mesmo diante das dificuldades que perpassaram esse período de encaminhamentos e ações, pode-se afirmar que os resultados do processo foram significativos, especialmente no que se refere ao fortalecimento do compromisso e da responsabilidade social com o ato de ensinar desses educadores.

Esse projeto, sem dúvida, teve repercussões positivas na consciência dos professores municipais de Rondinha, que vivem intensamente no cotidiano da escola o desafio de refletir sobre sua própria prática, buscando torná-la mais significativa e ajustada às demandas e aos interesses da comunidade escolar. O espaço da escola como espaço político e de aprendizado passa a ser ressignificado em razão da necessidade da construção de situações de ensino que possibilitem ao educando desenvolver-se nos aspectos cognitivo e socioafetivo, respeitadas as diferenças e as experiências individuais e culturais.

Abstract

Ongoing shaping is a necessary requisite for every professional, especially at the present historical moment. Thus, a teacher cannot run away from this emerging demand of the dynamics of socio-educational changes. The PAM/CRE extension work by means of the project "Collectively, the reunion with the pedagogy of hope" consists of a space of continuous shaping both for the municipal teachers and for the university professors. Thus, this text seeks to relate and analyze the developed process by means of the alluded project along with the municipal teachers of Rondinha from 1998 through 2002. The principles of contextualization and problematics go through the methodological experience acquired from the process, seeking the overcoming of resistances, the advance of awareness and the re-significance of practice by means of registration and systematization of the work by the learners themselves.

Key-words: ongoing shaping, theory-practice, critical reflection.

Referências

- BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.
- _____. A proposta pedagógica e sua legitimidade. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 97-110, dez. 1996.
- _____. Prática pedagógica uma questão de método. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 161-171, 1997. (Edição Especial).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 323/99.
- _____. Resolução nº 236/98.
- _____. Resolução nº 243/99.
- SÁINZ, Fernando. *El método de proyectos*. Buenos Aires: Losada, 1939.

Notas

¹ O coletivo municipal é denominado de "coletivo dirigente", sendo legitimado através de processo democrático com a escolha dos representantes por votação.

² Justificativa da resolução nº 236/98.

