

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A (RE)FORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Samile Drews*

IFFarroupilha/*campus* Santa Rosa

Alexandra Ferronato Beatrici**

IFRS/*campus* Sertão

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O artigo consiste em um relato de experiência sobre os encontros de formação continuada de professores da Educação Básica, da rede municipal de ensino, de um município localizado ao norte do estado do Rio Grande do Sul no período de março a dezembro de 2012, teve como objetivo (re)formular o Projeto Político Pedagógico das escolas da rede municipal. Participaram deste processo e dos encontros de formação continuada que envolveu atividades voltadas à articulação entre teoria e prática sobre concepções necessárias e existentes no documento supracitado, cinco escolas de Educação Básica - anos iniciais, duas destas multisseriadas e quinze professores, as atividades pedagógicas foram planejadas e realizadas juntamente com a secretaria municipal de educação. Os treze encontros, foram divididos em cinco grandes momentos metodológicos, segundo Gasperin (2007) a) prática social inicial, preparação; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse e f) prática social final. Dos resultados obtidos percebemos que a formação continuada, possibilitou a construção do agir, saber e fazer pedagógico, atividades que devem ser trabalhadas continuamente, pois não são um fim em si mesmas, mas um processo de construção. Está organizado, além da introdução, em outras três sessões e nas considerações finais, na primeira sessão, apresenta-se uma revisão da literatura acerca da formação continuada dos professores; na segunda descreve-se sobre a necessidade de (re) formular o Projeto Político Pedagógico; na terceira apresentam-se as estratégias metodológicas utilizadas nos encontros como os professores e nas considerações finais, realizam a análise e algumas reflexões acerca do desenvolvimento deste processo.

Palavras-Chave: Educação Básica. Formação Continuada. Projeto Político Pedagógico.

Introdução

A atividade diária dos professores requer comprometimento, engajamento, leitura crítica e reflexiva sobre a realidade social dos estudantes e também a capacidade de potencializar os mecanismos dentro da escola que favoreçam o processo de aprendizagem. Um desses mecanismos e tema deste artigo é o Projeto Político Pedagógico, que teoricamente aparece

como um dos instrumentos mais importantes e norteador das escolas, mas que na prática percebe-se através de relatos de professores, pais e alunos, que poucos conhecem ou sabem de sua existência, função e importância.

Este artigo consiste em um relato de experiência sobre os encontros de formação continuada com professores da Educação Básica - anos iniciais, da rede municipal de ensino, de um município localizado ao norte do estado do Rio Grande do Sul no período de março a dezembro de 2012, e teve como objetivo (re)formular o projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal. Participaram deste processo e dos encontros de formação continuada que envolveram atividades voltadas à articulação entre teoria e prática; e sobre concepções necessárias e existentes no documento supracitado, cinco escolas de Educação Básica - anos iniciais, duas destas multisseriadas e treze professores, as atividades pedagógicas foram planejadas e realizadas juntamente com a secretaria municipal de educação. Os treze encontros foram divididos em cinco grandes momentos metodológicos, segundo Gasperin (2007): a) prática social inicial, preparação; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse e f) prática social final.

Metodologicamente, este relato consiste em um estudo de natureza teórico-metodológica e descritivo-reflexiva que visa contribuir com análises capazes de favorecer as mediações necessárias à organização de um Projeto Político Pedagógico para os anos iniciais, da rede municipal de ensino. Os procedimentos metodológicos utilizados remetem-se à descrição e ao relato do processo realizado, associados à discussão teórica que envolve a formação continuada dos professores e a temática supracitada. Insere-se na categoria bibliográfico-documental (Silva; Menezes (2001), por meio da revisão da literatura, através de autores como: Veiga (1995, 2003), Gandin (2006), Oliveira (2012), Pimenta (2002), Nóvoa (1999), Imbernón (2010) e Hargreaves (2002), Gatti (2008) e INEP/RIES (2006) da análise documental, por meio de consulta a leis, decretos, Projeto Político-Pedagógico anterior, atas, além de outros documentos pesquisados.

Os registros das atas de reuniões e o cronograma com o detalhamento minucioso das atividades que regeram todo o processo desenvolvido ao longo dos quinze encontros, o qual se constituiu em ações planejadas, com seus respectivos desdobramentos e visavam a (re) formular o Projeto Político Pedagógico, são elementos importantes da fonte documental em análise.

O texto está organizado, além da introdução, em três sessões e as considerações finais. Na primeira, apresenta-se uma revisão da literatura acerca da formação continuada dos professores e sua necessidade diante de um processo de (re) formulação coletiva do Projeto Político Pedagógico, visto que os professores através da formação continuada podem discutir e refletir sobre os conceitos empregados no PPP e as possíveis mudanças que acarretará na escola; na segunda descreve-se sobre a necessidade de (re) formular o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de maneira coletiva, a pedido da secretaria de educação, pois muitas escolas nem sabiam da existência deste documento; na terceira as pesquisadoras apresentam as estratégias metodológicas utilizadas nos encontros como os professores e seus objetivos e nas considerações finais, realizam a análise e algumas reflexões acerca do desenvolvimento deste

processo de (re) formulação e que mudanças foram ocorrendo no desenrolar dos encontros devidos as formações e o envolvimento dos professores durante o processo.

A Formação Continuada dos professores no processo de (re)formulação do Projeto Político Pedagógico.

Conhecedoras de que a formação continuada é parte do aperfeiçoamento dos professores e ocorre ao longo da sua atuação, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e (re)significando a sua atuação, os encontros de formação foram pensados, juntamente com a secretária de educação municipal e planejados tendo clareza de que na formação continuada, os professores adotariam o papel de estudante e de profissional ao mesmo tempo, sendo que o papel de profissional predominaria e, desta forma, seria necessário articular teoria e prática, buscando assim uma reflexão sobre o cotidiano. Pimenta (2002) salienta que a reflexão na e sobre a prática necessita de uma busca, uma análise, uma contextualização, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, ou seja, um movimento denominado de reflexão sobre a reflexão na ação, abrindo assim a perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais. O profissional do ensino precisa valorizar a investigação como estratégia, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre a reflexão na ação, a qual lhe possibilite responder as novas situações de incertezas e indefinições que podem ocorrer no seu dia-a-dia.

Por mais que a formação continuada possa atender às necessidades dos professores no seu cotidiano, ela não deve ser entendida como um conjunto de modelos metodológicos, ou uma lista de conteúdos e regras a serem seguidos. Os processos de formação continuada necessitam apresentar pressupostos teóricos que ajudam os professores a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido, proporcionando assim um entendimento da teoria e, conseqüentemente, a necessidade de nela fundamentar-se.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, ao referir-se à formação em serviço, não definiu princípios, muito menos diretrizes de operacionalização, apenas sugeriu que a formação deveria contemplar a associação entre teoria e prática. A mesma LDB, sugere que os sistemas de ensino devam valorizar os profissionais da educação, assegurando-lhes o aperfeiçoamento profissional continuado. Da mesma forma, o Plano de Desenvolvimento da Educação, entende que a solução do problema da qualidade de ensino da educação básica passa pelo investimento na formação dos profissionais do magistério em caráter de urgência. Propõe, para tanto, novas estratégias, envolvendo universidades e os institutos federais, sob a responsabilidade da CAPES, que passa a canalizar sua experiência histórica adquirida na pós-graduação, também na educação básica.

O debate em torno da formação dos professores tanto a inicial quanto a continuada está em evidência nas últimas décadas, tornando-se objeto da investigação educativa e um dos

pontos principais dos processos de reforma do sistema educacional. Nunca se falou tanto em formação de professores como nos dias atuais, porém segundo Nóvoa (1999), é necessário conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional para que se compreendam as práticas pedagógicas realizadas dentro das escolas, pois tornar-se professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim pré-estabelecido.

Para Imbernón (2010), a formação continuada dos professores está além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, pois consiste em seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, proporcionando assim a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva, o que contribui com a sua transformação, ou seja, é uma prática cujo alicerce está na teoria e na reflexão, capaz de proporcionar a mudança e a transformação no contexto escolar. Com isso, a formação continuada vem permitir uma aproximação entre os processos de mudança que se deseja no contexto escolar e a reflexão sobre as consequências destas mudanças.

Segundo Hargreaves (2002) os professores não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhe foi apresentada e sentem-se obrigados a cumpri-las, muito menos devem aplicar novas práticas derivadas do nada ou do livro didático para a sala de aula, tornando-as como parte integrante de sua rotina, sem antes refletir sobre elas, aponta que mudança envolve é um processo de aprendizado, planejamento, reflexão, valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado.

Dessa forma, a formação continuada necessita contemplar os significados e às interpretações que os professores atribuem à mudança que esta proposta, contribuindo assim com a mudança das práticas no âmbito da escola e possibilitando a experimentação e a reflexão sobre o novo, a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo. Conforme Hargreaves (2002, p.115), “uma inovação bem sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária, INEP/RIES (2006) conceitua formação continuada de professores como sendo as

iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais (INEP/RIES, 2006, p.354).

As instituições educativas se constituem como o lócus das práticas e processos pedagógicos e tem como função social, trabalhar com o conhecimento histórico construído, desta forma, o projeto político-pedagógico, aparece como um dos instrumentos norteadores da escola, o qual deveria ser formulado e de conhecimento de toda a comunidade escolar, pois nele encontra-se a filosofia, os objetivos e as concepções que a escola tem sobre educação, escola, aluno, currículo, avaliação, as metas a serem atingidas e o caminho a ser trilhado para alcança-

las, porém na prática percebem-se através de relatos de professores, pais e alunos, que poucos conhecem ou sabem de sua existência e sua função, o que o torna um documento isolado, formulado a uma mão, no intuito de cumprir uma exigência legal e encontra-se engavetada junto com os demais em algum arquivo da instituição.

Diante do exposto, coube refletir sobre o processo dinâmico e inacabado de (re) formulação coletiva do projeto político-pedagógico das cinco escolas da rede municipal, na região norte do estado do Rio Grande do Sul, a ser construído sob preceitos democráticos, participativos e coletivos (GANDIN, 2006), o qual se dá através do movimento de ruptura com o documento institucional já existente, cheio de concepções e práticas, inapropriadas ao contexto em que estavam inseridas as escolas, construído para fins exclusivos do cumprimento de uma formalidade legal, expressa por meio da LDB/96 (BRASIL, 2006).

Como nos aponta Oliveira (2012) vale a pena pensar na (re) formulação coletiva do projeto político-pedagógico, e utilizar-se da Formação Continuada para que os professores conheçam sua escola e passem a se sentir como parte do todo,

de modo geral, vale a pena insistir em um processo em que a escola seja a autora do seu Projeto. A sensibilização à cultura do registro do pensado e vivido pela escola; o encontro de alternativas criativas para problemas cristalizados no cotidiano; o aumento do interesse da escola em conhecer melhor sua comunidade; a busca de processos mais democráticos e, em especial, o aguçamento da crítica e da autocrítica, pautados no respeito às diferenças, em relação às práticas de gestão e à atuação dos órgãos colegiados, dentro e fora da escola, são pontos fundamentais para o avanço democrático e formativo no âmbito das escolas (OLIVEIRA, 2012, p. 01).

Segundo Veiga (2003) a formulação, ou (re) reformulação do projeto político-pedagógico, deve ser coletiva e integradora, onde para sua elaboração, execução e avaliação, torna-se necessário estabelecer um clima de diálogo, cooperação e negociação, entre a comunidade escolar, assegurando-lhe o direito de intervirem e se comprometerem com a tomada de decisões e em todos os aspectos que afetam a vida da escola. Tomando essa afirmação como fio condutor, pode-se afirmar que o planejamento participativo, a organização das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores, o acompanhamento, a avaliação curricular e os indicadores dos resultados da aprendizagem passam a ser o ponto principal da (re) formulação do projeto político-pedagógico das escolas em questão. A atuação de todos nesse processo implica no desafio de se estabelecerem canais de comunicação, com abertura para se discutir, *a priori*, os sentidos, os significados e as mudanças que se instauram diante da reestruturação deste documento.

Estando cientes de que a formulação ou a (re) formulação do projeto político-pedagógico deve ser elaborada e discutida por toda a comunidade escolar e utilizando-nos dos conceitos de formação continuada de professores supracitados, optamos, ao receber o convite, da secretária de educação, por colaborar no processo e utilizarmos os encontros de formação continuada dos professores como um meio de articular e refletir, a luz da teoria, sobre antigos e novos conhecimentos, buscando uma maior compreensão das concepções existentes no documento, proporcionando assim a mudança necessária para o processo.

A necessidade de (re)formular o Projeto Político Pedagógico

No Brasil, se intensificou a elaboração dos projetos políticos pedagógicos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que em seus artigos 12, 13 e 14, estabeleceu a obrigatoriedade de uma proposta pedagógica para as escolas de educação básica. Assim, quando fomos convidadas para auxiliar as escolas de educação básica o foco de interesse da secretaria de educação era que trabalhássemos com os professores do município os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, pois havia muito tempo que foram elaborados e também duas escolas ainda não possuíam o documento.

Peça fundamental e essencial no planejamento das escolas, pois através do PPP a escola idealiza qual a sua visão de mundo, sociedade, ser humano, aprendizagem, escola e quais os objetivos quer alcançar, a elaboração deste, é um ato intencional, que deve ser estabelecido coletivamente e, por isso, passa a ser compromisso dos sujeitos envolvidos na escola, pois reflete opções de escolhas, expressa atividades pedagógicas que levam a escola a alcançar seus objetivos educacionais. Por ser projeto apresenta propostas, é inacabado, dialético. Por ter dimensão política está comprometido com a formação de cidadãos que atuarão individual e coletivamente na sociedade e serão os responsáveis pela construção de seus rumos. E por ser pedagógico possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, permite a organização de atividades e ações educativas necessárias para o ensino e aprendizagem.

Conscientes que muitos projetos não são pensados e elaborados pela comunidade educativa da escola, pois muitos são feitos em uma mão, nem professores, nem demais membros da escola viram ou ouviram falar de sua existência e/ou o que nele está escrito e na tentativa de não reproduzir essa dinâmica de funcionalidade, fez-se necessário desenvolver encontros de formação continuada para a elaboração do projeto pelo corpo docente das escolas, visto que caracterizava-se como oportunidade de oferecer caminhos indispensáveis ao trabalho pedagógico e que a ação de todos os que fazem parte da escola, inclusive os pais dos alunos que frequentam a mesma é indispensável nesse processo. Tendo clara a importância do documento e a necessidade de encontros pedagógicos de formação continuada, foi definido o paradigma sócio-histórico, na perspectiva da teoria social da construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001) para trabalhar, pensando ser este mais apropriado às ciências humanas e à educação. Este paradigma supera a dicotomia sujeito/objeto, possibilitando vislumbrar a dimensão humana da construção do conhecimento. Na abordagem sócio-histórica de produção do conhecimento há uma relação entre sujeitos, ou seja, não há mais um sujeito e um objeto, ou uma simples relação causal, mas sujeitos integrantes do processo. Assim, a metodologia adotada nos encontros pedagógicos para a (re) formulação dos PPPs das escolas, constituiu-se como estratégia de valorização da construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e, sobretudo baseada na realidade de situações, fatos e histórias de vida, tornando-se um âmbito de reflexão e ação no qual se pretendia superar a separação que existe entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho e entre escola e família.

Nesse sentido, a possibilidade dos encontros de formação continuada sob tema do Projeto Político Pedagógico permitiu um verdadeiro pensar e repensar da prática cotidiana e da

importância do documento para as escolas municipais. Percebemos, ainda, que a metodologia adotada fomentou a corresponsabilização pelas decisões tomadas, pois não ficou centrada em um único professor e sim enfatizou a importância do trabalho coletivo. Nesse sentido, os encontros pedagógicos foram espaços que apontaram novas descobertas e caminhos, uma vez que consistiram num processo em construção de todos os envolvidos, tornando-se espaços oportunos para a comunicação, para a contextualização, para o estabelecimento de vínculos, de reflexão, de mudanças, de construção coletiva de um saber.

Através de leituras sobre a necessidade da organização curricular foi indispensável refletir sobre pontos básicos, como abordado por Passos (1995, p.27), primeiro de que o currículo não é um instrumento neutro, mas um mecanismo que implica uma análise e interpretação crítica, voltada tanto à cultura dominante, quanto à cultura popular; segundo o currículo jamais poderá deixar de lado o contexto social, já que ele é historicamente situado e culturalmente determinado; terceiro, é preciso refletir sobre o tipo de organização curricular que a escola deve adotar, em que o conhecimento escolar estabelece uma relação aberta procurando minimizar o isolamento entre as disciplinas; e quarto está voltado à questão do controle social, onde o currículo é tido como formal implicando assim, um certo controle, no sentido de, na medida do possível, mantê-lo atualizado, buscando atender as exigências globais do que diz respeito aos alunos oriundos das distintas classes sociais.

O desenvolvimento metodológico dos encontros pedagógicos como formação continuada, configurou-se em uma experiência diferente, pois favoreceu a oportunidade de (re) formulação de conceitos, posturas e soluções diante da realidade que se apresentava no cotidiano das escolas e das salas de aula. Nesta perspectiva buscou-se uma nova forma de propor a aprendizagem, a construção do conhecimento através de um processo dialético e dinâmico. Assim, através do paradigma sócio-histórico desenvolveu-se um processo que interligasse a prática vivenciada pelos professores com o conhecimento teórico, retornando posteriormente para uma prática (elaboração do PPP) e para a prática social. A didática utilizada para os encontros teve como referencial a metodologia de Gasperin (2007), os procedimentos foram adaptados para o que se propunha na formação continuada, que era fazer com que os professores compreendessem a importância do PPP, incorporassem o conhecimento deste e assim modificassem o mesmo e a prática social na escola.

A estratégia metodológica dos encontros pedagógicos

O primeiro passo, tido como **prática social inicial**, foi a preparação, a mobilização para o conhecimento. Pode-se conceituar este primeiro passo como um momento de conscientização, por meio das vivências e experiências da prática social dos professores. Segundo Gasperin (2007,p.15), para que isso ocorra, deve-se desafiar, mobilizar, sensibilizar, deve-se perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana (escolar), suas necessidades, problemas e interesses. Assim, os professores socializaram os conteúdos e objetivos a serem buscados através do diálogo envolveu dois momentos: a) anunciamos aos professores o tema a ser

trabalhado e o objetivo deste; b) buscamos conhecer através do diálogo, a vivência próxima cotidiana do professor com o projeto político pedagógico, desafiando-os para que manifestassem suas curiosidades, dúvidas e certezas.

No segundo passo, buscou-se através de situações problemas explicitar aos professores a **problemática** dos conteúdos, justificando-se assim a necessidade de aprender e a importância de problematizar este nas diversas dimensões presentes no contexto que se está trabalhando em sala de aula. Esse momento da formação continuada consistiu na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo, sendo necessário a) uma breve discussão sobre esses problemas em sua relação com o conteúdo, buscando razões pelas quais o conteúdo deve ser discutido ou aprendido; b) transformar esse conhecimento em questões, em perguntas problematizadoras levando em conta as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa, etc, conforme os aspectos sobre os quais se deseja abordar o tema, considerando-o sob múltiplos olhares (GASPERIN, 2007).

O terceiro passo ocorre através da **instrumentalização**, onde se introduzir o conhecimento elaborado através da sistematização do conteúdo, para que possa ser assimilado, recriado e transformado em instrumento de construção pessoal e profissional. Através de uma prática pedagógica consciente e intencional os professores incorporam o conhecimento e expressam o mesmo de uma nova forma.

O quarto passo, entendido por **catarse**, é o momento em que os professores foram instigados a expressarem e assumirem uma nova posição sobre o conteúdo, permitindo-se compreender a teoria e a prática social em uma nova visão, compreendendo com maior clareza, tanto a problematização quanto a instrumentalização. Esta síntese nos encontros de formação se expressou através da reescrita do projeto político pedagógico pelos grupos de cada escola.

O Quinto passo, a **prática social final**, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido. Manifestando-se pela nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como assumir o novo compromisso através de novas ações. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido viabilizou a percepção pelos professores de que o processo de elaboração do PPP necessita da participação dos outros sujeitos do processo: família e alunos, e que não estaria completo se não possibilitasse esse mesmo movimento de construção para com esses sujeitos.

Segue para visualização uma tabela resumida com alguns dos procedimentos realizados nos encontros de formação continuada, tendo como planejamento os passos da metodologia proposta por Gasperin.

Modelo do Plano de Atividades dos Encontros Pedagógicos de Formação Continuada

Data	Proposta de trabalho para os encontros pedagógicos com os professores Tema: (Re)elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais
23/03/12 a 16/04/12	Visita às escolas municipais de Ensino Fundamental Objetivo- observar e conhecer o contexto social, econômico, cultural e educacional dos estudantes.
1º encontro 18/04/12	Prática Social Inicial - preparação - Filme: "um rio e muitas vidas" - aborda a história do município. Foi feita a relação deste com o contexto da realidade social dos estudantes - Socialização do que se quer na escola, na sala de aula, como professores, e com a aprendizagem dos alunos. Também dos conteúdos e objetivos destes. - Leitura e Debate sobre o artigo 12,13 e 14 da LDB/96 e sobre capítulos do livro:VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. 3.ed. Campinas: Papyrus Editora, 1995.
2º encontro 29/04/12	Explicação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental; trabalhos em grupos para reescrever os objetivos dos níveis de ensino de cada escola; discussão sobre os eixos: éticos, políticos, estéticos presentes no papel da escola.
3º encontro 07/05/12	Discussão sobre a importância de desenvolver dentro da escola projetos pedagógicos, buscando com isso o trabalho interdisciplinar e a pesquisa.
4º encontro 16/05/12	Discussão em pequenos grupos sobre o que é interdisciplinaridade e como viabilizá-la em sala de aula.
5º encontro 27/05/12	Problematização - Trabalhos em pequenos grupos sobre as questões: Como organizamos o nosso trabalho pedagógico? Como fazemos o planejamento e a seleção dos conteúdos? Qual é a organização didática pensada pela escola?
6º encontro 20/06/12	Discussão sobre o que, para quê e quem avaliar? Diferença sobre avaliação e verificação Os instrumentos de avaliação e como utilizá-los
7º encontro 07/08/12	Instrumentalização Início da sistematização do projeto político pedagógico; Conhecendo a Estrutura formal e metodológica do documento PPP; Utilização do laboratório de informática para a escrita do documento pelos grupos de cada escola.
8º encontro 21/08/12	Continuação da sistematização do projeto político pedagógico; Utilização do laboratório de informática para fazerem a escrita do documento.
9º encontro 09/09/12	Socialização para o grande grupo do que cada escola sistematizou do seu Projeto Político Pedagógico.
10º encontro 21/09/12	Explicação sobre o contexto e a realidade dos estudantes e como interligá-la aos conteúdos escolares e ao conhecimento e realidade destes e sua relação com o que foi colocado no projeto de cada escola.
11º encontro 10/10/12	Catarse Depois de várias reflexões sobre o procedimento metodológico empregado os professores sentiram segurança em marcar as primeiras reuniões com a comunidade escolar para discutirem o projeto e buscarem juntos estratégias e ações.
12º encontro 17/10 à 08/11	Prática Social Final Encontros com a comunidade escolar das escolas para acrescentarem contribuições e discutirem o que foi sistematizado pelos professores no documento.
13º encontro 11/11 à 10/12	Encontros nas escolas para finalizar o Projeto Político Pedagógico.

Considerações Finais

Durante o processo de construção dos encontros pedagógicos para a (re) formulação dos projetos políticos pedagógicos das escolas, observamos que alguns professores apresentavam uma resistência a metodologia utilizada, demonstrando dificuldade em construir coletivamente o conhecimento acerca do conteúdo (tema) proposto. Entretanto, no decorrer destes essa postura deu lugar a uma construção coletiva prazerosa e de grande relevância para todos, pois eles passaram a identificar suas fragilidades de atuação e a partir daí começaram a compreender que o importante é a capacidade para detectar os problemas reais e buscar soluções. Percebemos que foi possível proporcionar melhor sistematização do conhecimento adquirido, valorizando o conhecimento que possuíam, deixando claro o grupo que apenas lhes faltava estabelecer o elo entre o saber e o fazer do projeto político pedagógico, através do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva com a finalidade de transformação do sujeito inserido no contexto social e político.

Através da realização dos encontros tendo como metodologia a proposta do professor Gasperin, tivemos a oportunidade de refletir que a ação docente vai além de conhecimentos teóricos e práticos perpassa pelo âmbito do compartilhar esses conhecimentos, de reconhecer fragilidades, de estabelecer um compromisso com a sociedade, de enfrentar suas limitações, de saber que não existe saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes.

Notas

*Técnico-administrativo em Educação/Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/ *Campus* Santa Rosa. Mestranda no PPGEDU em Educação/UNOESC, na linha de Educação, Políticas Públicas e Cidadania, participante dos grupos de pesquisa: Estado e Políticas Educacionais e Educação, Políticas Públicas e Cidadania. E-mail: samile.sami@hotmail.com

** Professora com dedicação exclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS/*Campus* Sertão. Doutoranda no PPGEDU em Educação/UPF, na linha de Políticas Educacionais. E-mail: alexandra.beatrici@sertao.ifrs.edu.br

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GATTI, B, A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.13, n. 37, p.57 – 70.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INEP. **Enciclopédia de pesquisa universitária**: glossário vol.2 / Editora-chefe: M, M, C. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610p.

FREITAS, M.T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul de 2002, p. 20-39.

GASPERIN, J, L. **Uma didática para a pedagogia Histórico Crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

OLIVEIRA, J, F. **A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola**. Disponível em http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/texto2_joao.pdf. Acessado em: 14/06/2014

PIMENTA, S, G. Professor reflexivo no Brasil: construindo uma Crítica. In.:PIMENTA, S, G; G, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. P 17-52.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise do Projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100, p. 1231 – 1255, out. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 20 abril de 2014.

SILVA, E. L. da; MENEZES E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

VYGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

VEIGA, I,P,A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 3.ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

_____. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

