



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista E-Curriculum ISSN: 1809-3876
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

**(RE) SIGNIFICANDO A ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO: DOS
DIÁLOGOS COM A COMUNIDADE ESCOLAR À SISTEMATIZAÇÃO DE
CONHECIMENTOS.**

**(RE)SIGNIFYING SCHOOL AS A FORMATIVE SPACE: FROM
DIALOGUES WITH THE SCHOOL COMMUNITY TO THE
SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE.**

GHIGGI, Gomercindo¹
e-mail: gghiggi@terra.com.br

ZANCHET, Beatriz M. B. Atrib²
e-mail: biazanchet@gmail.com

FORSTER, Mari Margarete dos Santos³
e-mail: mari.forster@gmail.com

¹ Professor da Universidade Federal de Pelotas. Departamento de Fundamentos da Educação.

² Professora da Universidade Federal de Pelotas. Departamento de Ensino.

³ Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Programa de Pós- Graduação em Educação



RESUMO

O texto faz parte da pesquisa interinstitucional (Re) significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos, que reúne pesquisadores da UNISINOS e da UFPel que investigam a escola como lócus formativo. A pesquisa utilizou para coleta de dados relatos de três professoras de uma Escola Estadual do RS, que fizeram parte da Equipe Diretiva, durante o período de 1996 a 2006. Solicitamos que as professoras produzissem textos relatando suas experiências como equipe de trabalho, expressando o significado destas na sua formação. A análise dos dados está alicerçada nas dimensões do diálogo e reflexão e tem a pesquisa da realidade e suas implicações no cotidiano da escola como construto articulador mais amplo. As situações formativas experienciadas são compreendidas como constituição e negação, oposição e resistência. As reflexões permitem dizer que a articulação realizada nesta gestão munuiu o grupo da escola com subsídios para a organização do trabalho pedagógico na direção de práticas emancipatórias.

Palavras-chave: pesquisa da realidade, gestão escolar, diálogo formativo

ABSTRACT

The text is part of the research (Re) meaning the school as a space training: the dialogues with the school community to systematization of knowledge, which brings together researchers from UNISINOS-UFPel and investigating the school as a training locus. The research used to collect data reports of three teachers of the school that were part of Team Directors between 1996-2006. We ask that teachers produce texts reporting their experiences as team work expressing the meaning of these in their training. Data analysis is based on the dimensions of dialogue and reflection and has the search of reality and its implications for everyday life of the school as construct articulator wider. The situations are understood as training experienced up and denial, opposition and resistance. The reflections can say that the joint management munuu held in the group of school with subsidies for the organization of work teaching practices toward emancipation.

Key-words: search of reality, school management, educational dialogue



1. INTRODUÇÃO

Buscar uma educação de qualidade, numa escola democrática, que tenha importância para a comunidade onde a mesma está inserida, tem sido desafio constante de todos aqueles que trabalham com a formação dos profissionais da educação. Neste século XXI, as sociedades, o mundo, mudaram radicalmente. O que muda e o que permanece na formação do docente? Há saberes docentes necessários na perspectiva de capacitar a escola à intervenção social?

Estamos vivendo na era da globalização, com as informações e os conhecimentos chegando até nós de maneira galopante. Nesta época, as novas tecnologias e a mídia (mesmo no mundo rural) adquirem poder esmagador e suas influências são multifacetadas. Nosso País, inserido nesse mundo globalizado, e convivendo com o ideário neoliberal, vem refletindo em suas legislações e políticas educacionais a subordinação ao capital, tornando a sociedade cada vez mais desigual e excludente, e a escola, que deveria ser o local onde todos tivessem a possibilidade de ter acesso ao saber com equidade, não pouco reproduz e mantém o paradigma mercadológico, condição na qual as coisas e as ações valem o que o mercado estipula.

A escola, hoje, é convidada a rever o seu papel nesta nova sociedade. Capacitar-se para realizar necessárias “intervenções sociais”, qualificando, assim, a comunidade a organizar seu mundo (do trabalho, do lazer, da religiosidade, enfim, do conjunto das ações que lhes são urgentes para que possa viver com mais qualidade), é tarefa a cada dia mais urgente que à escola é proposta.

Nessa direção, podemos afirmar que há escolas onde é possível localizar experiências, tanto de ação pedagógica como social, que têm importância para as comunidades onde as mesmas estão inseridas. No caso aqui estudado existem densos trabalhos de investigação da realidade e de organização de seu Projeto Político Pedagógico para dar conta das demandas locais, não apenas na perspectiva da qualificação da aprendizagem dos conhecimentos de cada série, mas da presença da escola na produção de alternativas à sobrevivência da mesma comunidade.

É neste contexto que se torna importante a divulgação de experiências alternativas de formação, realizadas através da reflexão e da análise de experiências e processos de formação-



ação que se pretendem marcados por outros pressupostos e princípios teórico-metodológicos. O propósito global deste texto é o de descrever e problematizar a dimensão formativa inerente a um projeto de intervenção socioeducativa realizada pela Equipe Diretiva da Escola.

2. SUJEITOS DA PESQUISA E OPÇÕES METODOLÓGICAS: INTERLOCUTORES E AÇÕES EMPREENDIDAS

A presente investigação identifica-se com o paradigma interpretativo, na modalidade da pesquisa participante, que se interessa pelo significado atribuído pelas pessoas à vida social, e pela interpretação que o investigador confere, junto com os interlocutores, a tais significados (GIL FLORES, 1994). Tal definição encontra ressonância em nosso objeto de estudo: estudar a formação continuada a partir de diferentes situações formativas vivenciadas e as implicações e significados disso para as pessoas e para o seu desenvolvimento profissional. Escolhemos um delineamento metodológico de caráter qualitativo, pelo desenho flexível, relevante papel dos pesquisadores e abordagem do objeto de estudo em sua totalidade (OLABUÉNAGA, 1996).

Duas dimensões de análise são fundamentais: o diálogo e a reflexão, sustentados em Freire. Logo, colocamo-nos diante dos sujeitos históricos que vivem a realidade, a partir da qual foi sendo realizada a pesquisa, para auscultar, densamente, seus dizeres e fazeres, procurando evitar que nossos conhecimentos atropelem as falas das professoras, impondo posturas autoritárias travestidas de competência teórica ou erudição.

A pesquisa assume que o agente da mudança é o educador, em ação colaborativa com os demais sujeitos da escola e da comunidade envolvida. Este foi sendo o pressuposto que serviu e serviu de base para a intervenção investigativa junto à Equipe Diretiva da escola pesquisada.

Os sujeitos desta pesquisa constituem um grupo de três professoras que estiveram à frente da direção da Escola durante o período de dez anos (1996-2006).

Por sua vez, o grupo de pesquisadores é constituído por professores/pesquisadores da Universidade Federal de Pelotas e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), parcerias alicerçadas em ações empreendidas pelos mesmos que, desde há alguns anos, envolvem-se com trabalhos que têm inserção nas escolas. Os investigadores implicados se propõem a envidar esforços e energias no sentido de, simultânea e articuladamente, desenvolver reflexões teórico-metodológicas capazes de dar sustentação às pesquisas que têm a escola como



locus de formação, favorecendo ações de significado acadêmico importante, tanto para a Universidade quanto para a Escola.

As ações empreendidas até o momento podem ser resumidas em duas etapas, onde a 1ª constituiu-se em:

- discussão e detalhamento da proposta de investigação em parceria;
- definição da ação conjunta para o conhecimento da realidade através do relato descritivo da prática empreendida pela Equipe Diretiva, com o levantamento do contexto escolar e dos problemas e dificuldades enfrentadas pelos professores para a construção da proposta da escola;
- aprofundamento teórico para a compreensão da realidade observada nas visitas feitas à Escola.

Na 2ª etapa, as ações foram na direção de compreender o contexto em que as professoras constituíram o grupo e desenvolveram suas ações como equipe. Solicitamos então:

- que as professoras produzissem textos relatando como se constituíram como uma Equipe Diretiva, narrando suas experiências enquanto tal;
- que retomassem a escritura que fizeram observando o que faltou nos relatos usando, como critério, o que significou, na sua formação, o trabalho construído;
- que agregassem ao texto elementos que suprimissem as lacunas que tínhamos observado na escrita;
- elaborassem uma análise crítica dos relatos buscando desvelar como a Equipe Diretiva empreendeu uma gestão participativa e emancipatória.

A provocação que fizemos para a re-escritura do texto mostrou para o grupo que elas foram cutucadas e “deram o braço a torcer” quanto à importância das alternativas pedagógicas que construíram para a Escola.

3. OS DIÁLOGOS PRODUZIDOS PELA PESQUISA DIALÓGICO-CRÍTICA: PRIMEIRAS EXPLICITAÇÕES

Algumas categorias extraídas da obra de Freire, como a compreensão de realidade concreta e pesquisa da realidade, têm nos acompanhado desde o início. A dificuldade maior reside no conhecimento precário que temos da realidade concreta de escolas rurais na qual se situa o trabalho com o qual fomos interagindo. Não raro, a tradição pedagógica privilegia o discurso bem elaborado proveniente de *outros lugares*, em detrimento do conhecimento dos



problemas e do processo de conceituação da realidade mais local. Ao iniciar a pesquisa, então, percebemos essa contingência e o quanto a mesma retroage sobre nossas boas intenções de conhecimento das relações mais imediatas em face de categorias precárias para estudo da realidade posta.

Assim, embora os ensaios de análise que esboçamos, colocamo-nos diante dos sujeitos históricos que vivem a realidade onde está sendo realizada a pesquisa, para auscultar, densamente, seus dizeres sobre a realidade concreta, procurando evitar, assim, que nossos carecimentos invadam suas falas, impondo posturas autoritárias travestidas de competência teórica ou erudição.

A superação de tais limites não se dá no plano meramente teórico, mas, através de projeto e de atitudes permanentes que dêem conta da dialogicidade que reflete Freire, quando o diálogo entre o conhecimento que as pessoas carregam consigo (professoras, alunos, comunidade) e a teoria seja fecundo.

É assim que se realiza conexão, na realidade, entre objetividade e subjetividade, paradigma que tanto tem sido explicitado pela pesquisa participante (FREIRE, 1980 e 1982, BRANDÃO, 1982, THIOLENT, 1985 e outros), pela pesquisa-ação e pela pesquisa-formação. Estamos advogando, na investigação aqui pensada, para a compreensão das falas, escritos e propostas que estão sendo avaliadas, na escola aqui analisada: a radicalidade, na investigação, do respeito e a produção de práticas coletivas e críticas em relação aos dogmatismos que limitam ações em educação, sem abrir mão da diretividade tensionada e tensionadora para educar a sensibilidade, para perceber e poder melhor escutar as pessoas com as quais estamos interagindo.

Outra dimensão central, não descolada da pesquisa crítica e participante (BOGDAN e BIBLEN, 1984; ALVES, 1999 e DELAS & MILLY, 1997), mas parte integrante da mesma, é o diálogo. Partimos do princípio que o diálogo precisa acontecer em sua radicalidade, ou seja, procurando realizá-lo para além das prováveis banalizações que podem estar ocorrendo com a sua prática. A investigação, então, tem procurado pautar-se pelo diálogo em sua dimensão ontológica, tomada como referência para pensar a formação humana. Ou seja, nos processos que acima registramos, ocorrem, auscultando Freire, encontros só realizáveis pelo diálogo, quando, não apenas pela palavra, mas o saber das pessoas é valorizado, tornando a atividade investigativa uma relação que tem sentido. Por isso Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem



ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 1997).

Para Freire, o diálogo institui-se como opção metodológica central para evitar a intolerância (em relação à fala do outro e a seu saber, assim como em relação ao qualificado diálogo que deve ocorrer entre o saber de cada um, o conhecimento do outro e do conhecimento científico) e o relativismo (algo como, tudo vale!), tornando-se condição de necessidade da própria distinção humana. Tomamos o diálogo na pesquisa aqui exposta como a capacidade humana de ir ao outro para estabelecer relações tanto para a decifração e compreensão do mundo como para a fundamentação das práticas que entre si convergem ou divergem, tornando-se não apenas objeto de encontro, mas imperativo de justificação e/ou fundamentação dos atos humanos. Assim, o diálogo tem uma condição de necessidade de existência: a reciprocidade, implicando, necessariamente, a *troca*, tendo por solo a sábia lembrança de Freire: diálogo que atua tanto com as semelhanças como com as diferenças, não com os antagônicos.

Em Freire, encontramos referências para pensar o diálogo a partir do acolhimento, da reciprocidade e do livre debate, processualmente regrado, nos tornando companheiros nas reflexões e nos processos educativos. Conforme lemos em sua obra, nesta investigação, além dos escritos das professoras e dos alunos, lembramos os contatos profundamente *existenciais* que já mantemos com as professoras. São falas que começam a explicitar a situação das pessoas a partir do mundo que vivem na escola, em especial, são processos reveladores dos dramas e das tramas da vida em que estão envolvidos seus alunos: são sofrimentos, alegrias, alternativas na produção da vida, modelos de produção econômica, de produção social e política de homens e mulheres em sociedade.

Relatando investigações (FREIRE, 1994), afora equívocos que reconhece ter cometido, Freire tematiza o diálogo a partir de falas que giram em torno de escola, de SMEs, de conjuntura produtiva e política, de dúvidas e incertezas de professoras e professores, ocasiões em que lembra a importância da formação, da conceituação da realidade, do esforço de compreensão dos sofrimentos mais particulares e domésticos, de lutas e vitórias, de emoções que as pessoas sentem com as descobertas dos alunos e dos filhos.

Esta investigação, da mesma forma, aponta para a importância de considerar os momentos de declaração de tristezas de professores em relação ao sofrimento e limitações diversas, da impotência ante a cultura reprodutora e banalizante consumida pelas comunidades escolares.



Momentos, também, (GHIGGI, 2002b), da documentação da *felicidade*, porque a escola tem ajudado muitas pessoas a superar dificuldades. São encontros em tempos e espaços que envolvem pessoas na busca de compreensão de significados, aqui em particular na história de uma Equipe Diretiva que desenvolveu sua gestão pautada pelos ensinamentos freireanos.

Do exposto, entendemos que é principal buscar compreender como se materializam processos de busca rigorosa e ética que intentamos realizar na pesquisa aqui apontada, por opção *dialógico-crítica*. Para garantir espaço à surpresa, à imaginação e à interrogação Freire tem indicações aos desafios metodológicos que se põem para pesquisadores em educação, comprometidos com a ética e com o rigor conceitual. É esta afirmação que nos movimenta à organização desta reflexão, que apresentamos com base em conceitos atados à ciência e à investigação científica em perspectiva freiriana. Freire produz originalidade em sua proposta acerca de pesquisa-ação, participante, *alternativa ou metodologia crítica*, tendo por base a “descoberta e construção do universo vocabular” (1978) e a definição dos “temas geradores” (1982), primordialmente pensados para educação de adultos. É desde tais afirmações que buscamos orientações para as tarefas de investigação aqui postas, lembrando que a proposta (CICOUREL, 1990) exige orientações, cuidados e definição de princípios. Encontramos, em Freire, o diálogo como suporte político-epistemológico a partir do que está se dando a investigação comprometida com a melhoria da qualidade de vida das pessoas envolvidas com a escola citada. A experiência do diálogo, com a mediação do conhecimento produzido, é principal à investigação dialógico-crítica (GHIGGI, 2002a). O diálogo é indicador metodológico principal quando a proposta é a investigação que envolve situações às quais a perspectiva positivista não é suficiente. A importância do diálogo está na reflexão dos envolvidos, destacando que o que os aproxima é a possibilidade de, no encontro, desvelarem o mundo. O silêncio e o monólogo servem para que o saber se perpetue como instância de poder de poucos sábios sobre *ignorantes*. O diálogo, para Freire, exige amor, humildade, respeito ao saber do outro e à crença de que somos capazes de construir a história e de construirmo-nos no inacabamento existencial que nos é próprio: os humanos vivem em diálogo, embora dimensão não raro negada.

Freire elabora tais reflexões tendo por base concepções de realidade, de ciência e opções metodológicas favoráveis à pesquisa dialógico-crítica, temas que reflete ao afirmar: “conhecer uma dada realidade (...) enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a realidade concreta”. Assume demarcação conceitual ao afirmar que a “realidade



concreta é algo mais que fatos ou dados tomados (...) em si mesmos. Ela é todos esses fatos e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (...).” Definido conceitualmente o campo e o percurso metodológico, Freire coloca-o ante a opção do pesquisador, afirmando que se a mesma

é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa.”

Essa opção inclui o outro como sujeito da investigação:

não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento.

Além de defender envolvimento rigoroso e ético com quem o pesquisador realiza a investigação, Freire pergunta pela razão da produção científica: “a quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante (...). E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática.” (In BRANDÃO, 1982:34-6).

Portanto, interessa a essa investigação a produção de conhecimentos, logo, a reflexão e o diálogo não se reduzem às conversações ao estilo confessional entre os sujeitos envolvidos, mas, sim, expressam uma reconstrução crítica que favorece a compreensão da própria experiência individual e coletiva; os sujeitos separam-se da imediaticidade, percorrem o processo de abstrações sucessivas que se distanciam do real e a ele retornam, efetivando um mergulho em sua dinâmica concreta.(TORRIGLIA, 2000).

O fato de estarmos cuidando da prática, de seu movimento cotidiano, original, implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais precisam se entendidos para além dos muros escolares. A relação entre o que se passa na escola e o mundo que a transcende é inerente ao processo educativo e faz parte do seu *ethos*. O problema radica, de um modo geral, nas formas com que as propostas de formação docente expressam a superação dessa aparente “dicotomia”.

As categorias “pesquisa” e “produção do conhecimento” não se prendem ao campo do imediato. Logo, a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à



experiência; é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. Concordamos com Duayer et al (2001) quando dizem que o conhecimento só tem sentido se aplicado a um mundo aberto e intransitivo e que sua finalidade é compreender as estruturas, forças, poderes que condicionam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles.

Logo, as dimensões diálogo e reflexão estão orientando as análises das diferentes situações formativas experienciadas, que são compreendidas como constituição e negação, oposição e resistência, diferentemente das noções empiricistas, que supõem passividade e aceitação do *status quo*. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2004, p. 116). O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Logo, é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada ocorre.

O exercício de se perguntar pelo conhecimento e pela pesquisa e sua importância para a formação de educadores é indispensável para pensar perspectivas teóricas que possam sustentar políticas de formação docente, sem idealismos, mas com utopias. A complexidade da questão e suas respostas têm como fronteiras as dificuldades de um país situado na periferia da acumulação capitalista e os obstáculos que encontra na definição de políticas autônomas de desenvolvimento científico e tecnológico. Mas nem por isso incapaz de propor alternativas.

Foi principalmente o conjunto de categorias acima que nos levou de maneira *diferente* à escola das professoras, aqui sujeitos da pesquisa: a condição de possibilidade de realizar investigação conjunta para dar conta do desafio de produzir ciência a serviço das necessidades da vida a partir da escola.

4. GESTÃO PARTICIPATIVA: POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO E REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

A partir de 1998, estimulados pela “paixão” expressa pela Diretora da escola aqui refletida e pela sua expectativa em buscar melhorias para aquela localidade através do trabalho da e na escola, os professores, os pais, os alunos e a comunidade⁴ foram envolvidos em um processo

⁴ O termo comunidade aqui é empregado para significar o conjunto de pais/ responsáveis que, por residirem no entorno da escola ou possuírem fácil acesso a ela, são usuários de seus serviços. PARO (1997)



de re-leitura da realidade onde estavam inseridos. Disse-nos a Diretora que a escola “*cumpria simplesmente o seu papel de ensinar a ler, escrever e calcular. Mas ler as palavras e os textos não era suficiente, (os alunos) precisavam aprender a ler o mundo para transformá-lo e a escola era o canal para desencadear tais mudanças*”. Em sua fala, expressou também que “*a escola não podia ficar indiferente diante da realidade, a comunidade (muito apática), e também propor a eles uma parceria que se estendesse a essa comunidade*”. Buscando caminhos para estabelecer parcerias, a Direção da escola passou a fazer contatos e foi envolvendo cada vez mais pessoas para que participassem e fizessem acontecer “coisas” que aumentassem e consolidassem a confiança na relação entre a escola e a comunidade.

Silva (1996) argumenta que a comunidade tem um papel importante na construção da autonomia da escola pública, porque essa ocorrerá na medida em que a mesma estiver a serviço dos interesses autênticos da população. Os pais e os alunos, como *usuários* da escola, são capazes de apontar problemas e dar sugestões para a resolução dos mesmos. Embora o autor considere que a simples execução de tarefas (participar na organização de festas) possa ser o início de um processo de participação mais crítica na escola, argumenta que é necessário efetivar a partilha do poder, possibilitando à comunidade participar na tomada de decisões. Complementando essa idéia, Estevão (2003) afirma que a participação dos pais nas escolas não deve ser encarada como sendo debilidade, último recurso, quando as coisas não andam bem (mau comportamento ou notas baixas dos alunos, por exemplo). A interação deve ser encarada como sendo uma possibilidade de enriquecimento mútuo e de ampliação do espaço democrático na escola. Abranches (2003), ao escrever sobre a relação entre escola e comunidade, diz que, ao existir uma interação, ambas são beneficiadas, pois a escola, por meio da comunidade escolar, pode estar se enxergando melhor e assim qualificando seus processos pedagógicos para atender melhor seus alunos, constituindo-se como um espaço de politização e reflexão crítica.

A primeira iniciativa da Direção da Escola foi chamar o Conselho de Pais e Mestres (CPM) para dividir com eles as angústias e as preocupações que imperavam naquele momento, ao mesmo tempo em que era mostrada a importância de sua participação para o “crescimento” da escola. Naquele encontro, contou-nos a então Diretora, que os pais foram desafiados a colaborar para fazer uma festa que angariasse fundos para fazer melhorias na escola. A festa foi a forma encontrada para levar as pessoas para “dentro da escola”. A partir daí, o terreno tornou-se fértil para a implantação de um *novo jeito de trabalhar*, como explicou a Diretora.



A Equipe Diretiva articulou-se com grupos da comunidade e juntos passaram a promover encontros de integração para que aqueles que estavam afastados da escola pudessem ser cativados. Nestas atividades, os professores, sob a coordenação da Equipe Diretiva, preocupavam-se em ouvir os pais, levando-os a perceber que poderiam ir à escola para falar, opinar e não apenas ouvir e perguntar, pois nesses encontros informais discutiam assuntos relativos ao papel da escola na formação de seus filhos. Com essa atitude foram conquistando uma participação cada vez maior e mais expressiva da comunidade em relação à construção do projeto de escola.

A Diretora relatou-nos que para desenvolver um processo de desacomodação, de credibilidade e de busca de melhorias, começou a fazer com os pais e alunos uma análise conjunta da realidade da escola perguntando: “*Como era a escola? O que tinha de positivo? E de negativo? O que poderia ser diferente? Quais os meios possíveis para buscar ajuda?*”

Começaram, então, a “*engatinhar um novo jeito de fazer escola, ou melhor, fazer educação, colocando ao grupo de professores uma proposta daquilo que imaginava ser uma escola inserida na comunidade*”, conta a Diretora.

Percebiam que a escola estava distanciada das perspectivas de vida e da cultura local e que não havia participação efetiva da comunidade. Era preciso mudar essa realidade. Na busca de alternativas que provocassem a mudança, a Diretora convidou um grupo de professores que ficou responsável por pensar e discutir outras possibilidades para a escola.

A decisão por constituir uma equipe de educadores que acreditava na proposta de uma escola diferente foi o alicerce da gestão então iniciada. Interessante salientar que para a constituição do grupo a Diretora disse que: *sempre acreditei na parceria, minha experiência de vida na Pastoral da Juventude me ensinou muito isso e depois fui conquistando simpatizantes. No início convidei a Simone (uma amiga que havia conhecido e que tínhamos uma sintonia bem legal) para trabalhar conosco, já que trabalhava em uma outra escola... somaram-se ao grupo outras colegas.. Com esse grupo e mais algumas colegas que (ao seu ritmo) nos acompanharam, começamos a pensar e a discutir a possibilidade de uma escola que respondesse as necessidades pelas quais passávamos e que eram percebidas no dia-a-dia, nas conversas com os pais, que expressavam as suas preocupações com o futuro de seus filhos, em que a escola iria contribuir para a vida de cada um.* Disse, também, que *para isso precisávamos de uma escola que*



respondesse as angústias daquelas famílias, de uma escola onde os alunos gostassem de estar e participar.

A iniciativa da constituição de uma equipe para pensar a escola nos remete ao que Veiga (2004) denomina de gestão democrática, explicando que disse

implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática de participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2004, p. 18)

Observamos, nas falas da Diretora, que era preocupação da equipe conquistar os alunos para serem parceiros nesse caminhada. Nessa direção, explicou a Diretora, que *para a conquista dos alunos partimos então para atividades e eventos em que oportunizassem sua participação.*

Disse também que *um fato que muito me preocupava era o alto índice de reprovação causado talvez pela falta de motivação e isso nos angustiava bastante e a escola com poucos recursos para dar suporte ao trabalho pedagógico. Nos perguntávamos: o que era possível fazer então? Concluímos que diante da situação o que estava ao nosso alcance era proporcionar condições e apoio as professoras que buscaram cursos de formação e aperfeiçoamento nesta área.*

Veiga (2004, p. 17), ao referir-se à gestão democrática, alerta também que ela “exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula”. Continua a autora dizendo que “esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político pedagógico ligado à educação das classes populares”.

Buscando sempre oportunidades para participação em trabalhos coletivos e estudos, a escola participou, juntamente com outras, do projeto de parceria UFPel-UNISINOS, intitulado de “União faz a Vida”. A participação no projeto evidenciava que o grupo de trabalho da escola apresentava características que o diferenciava dos grupos das demais escolas participantes do projeto. As diferenças apareciam *na qualidade da educação, garra e comprometimento do grupo, ..., Outras pessoas (SMEC) comentavam esta diferença* relatou a Diretora. Disse também, que *conquistamos muita gente boa para somar a nossa equipe, colegas com uma visão de educação transformadora. Pessoas dinâmicas e criativas que acreditavam no potencial daqueles jovens e*



crianças que seriam agentes no processo de mudança de mentalidade e crescimento da localidade.

Outra oportunidade que surgiu foi com a Constituinte Escolar que veio ao encontro do que a escola buscava em termos de construir *uma escola diferente, presente*. O momento foi de crescimento e formação, como contou a Diretora, *uma vez que professores, pais, alunos, funcionários vivenciaram a oportunidade de ter vez e voz dentro da escola na construção da proposta pedagógica, do regimento.*

É possível observar que a função social da escola sempre se constituiu como um estímulo para que a Equipe Diretiva investisse em ações coletivas. Nessa direção, complementamos com o que explica Benincá (2004) quando diz que

o sentido mais forte do cotidiano escolar e, certamente, a razão de ser da escola e sua função social. Os sentimentos de aluno, professor e escola são gerados no cotidiano cultural formado por contextos sociais nos quais a escola é requerida para preencher as intenções e exercer as funções a ela determinadas pela sociedade. (BENINCÁ, 2004, p. 229)

Paralelamente à Constituinte Escolar, efetivava-se, também, as discussões do Orçamento Participativo, que poderia ser uma das formas da escola buscar melhorias do espaço físico, como lembrou a Diretora. De fato, naquele momento, as reivindicações e parcerias começaram a ser efetivadas com a criação do Ensino Médio e a construção de um Posto de Saúde na Comunidade. Relatou, também, que a *comunidade começava a descobrir a força de sua organização e começávamos a pôr em prática tudo aquilo que se transmitia na teoria, no dia-a-dia na escola, na comunidade religiosa, no grupo de jovens, na associação. Sempre acreditei muito na comunidade e acho que o que eles precisavam era apenas de alguém que tomasse a iniciativa e os desafiasse. O momento do OP veio bem ao encontro a tudo que precisávamos de concreto.*

Contou-nos outra professora, participante da Equipe Diretiva, que *a escola estava integrada com a comunidade ... Os pais ajudaram a construir, junto com os educadores e alunos, os planos de estudo, regimento e projeto político pedagógico. Os pais estavam muito presentes e sentiam-se muito à vontade na escola, pois sabiam que faziam parte dela.*

É importante salientar que o grupo que levou adiante a construção da proposta de uma escola que atendesse aos anseios da comunidade e do grupo de professores organizava suas ações pautadas por leituras e estudos que as ajudavam a redimensionar suas ações. Contou-nos uma



professora da Equipe que *nas leituras que fizemos descobrimos que toda a mudança passa por três fases: acordar, estudar e aplicar. Como já havíamos acordado para a necessidade da mudança, pois queríamos uma escola melhor, passamos para a segunda fase, que foi estudar, buscar fundamentação teórica para nossa prática.*

É preciso pontuar que a Equipe Diretiva reconhece que a motivação do grupo de professores não esteve presente desde o início do trabalho. Foi preciso investir em ações que os fizessem participar e sentirem-se parte na construção do projeto da escola.

Disse-nos uma das professoras da equipe que a escola poderia realizar trabalhos importantes de intervenção no mundo, *pois o grupo de educadores que fazia parte da escola havia construído um espaço bem definido de trabalho coletivo, de problematização dos conteúdos, de despertar o senso crítico e também de responsabilidade social com aquela comunidade.*

Continua seu depoimento a referida professora dizendo que *os alunos também, por sua vez, tinham uma participação bem significativa no processo da Constituinte Escolar, nos espaços de exercício da democracia, como o Grêmio Estudantil. Sentiam-se como sujeitos, com seus direitos e deveres bem claros.*

Entendemos que fica evidenciado, nos *dizeres* até aqui retomados, que as ações do grupo de professoras que esteve à frente da direção da escola entre 1998 e 2006 estiveram pautadas por princípios da gestão democrática, embora saibamos que esse não é um processo fácil de ser consolidado, pois requer participação crítica de todos os envolvidos para a construção do projeto de escola.

Nessa caminhada, a proposta da escola foi-se delineando à medida que se tornavam explícitos, pela comunidade, seus anseios, objetivos e expectativas para a educação de seus filhos, crianças e jovens que lá viviam.

Para acompanhar as discussões que se efetivavam naquele contexto, os professores começaram a buscar subsídios *em livros e em cursos que lhes proporcionassem um melhor trabalho.*

Entendemos que as propostas pedagógicas devem estar sustentadas pelos aspectos administrativos para que possam ser viabilizadas. Assim, uma das condições encontradas pelo grupo para que fosse possível viabilizá-las foi a elaboração de reuniões de estudos que



proporcionassem um aprofundamento teórico, ao mesmo tempo que ajudasse na elaboração da organização curricular.

O grupo definiu coletivamente alguns princípios para desenvolverem suas ações educativas e, dentre eles, foi possível observar, através dos relatos das professoras, bastante enfatizado que: 1) a prática pedagógica deveria estar direcionada a para a formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de atuarem no mundo em que vivem; 2) o espaço da sala de aula vai além dos limites da escola, chegando à comunidade; 3) o resgate da história é fator importante para dar aos sujeitos o poder da palavra consciente; 4) o ensino precisa considerar os elementos da cultura e da experiência dos sujeitos de forma articulada aos conteúdos desenvolvidos em aula.

Algumas ações no sentido de atender a tais expectativas foram relatadas por uma das professoras da Equipe Diretiva dizendo que houve *uma mudança no processo de alfabetização, desenvolvido pela escola que passou a construir o processo de sociopsicogênese da língua escrita*. Essa proposta foi organizada a partir de um curso realizado por duas professoras e apresentada à Diretora, que *numa atitude de confiança na proposta e no nosso trabalho, deu-nos seu aval, dando-nos liberdade e autonomia para colocá-la em prática*.

Cabe salientar que *a proposta foi apresentada aos pais e, a partir de 1999, a escola passou a vivenciar de forma diferenciada o processo de alfabetização, respeitando o nível de leitura e escrita que a crianças chegam à escola, bem como suas potencialidades de avanço e a construção individual e coletiva do conhecimento*, conforme contou-nos a professora que atuava na coordenação pedagógica.

Outro ponto que merece destaque foi a discussão coletiva sobre a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem que envolveu os alunos na construção dos critérios avaliativos. Nesse sentido, ganha destaque o fato que os alunos passaram a ter liberdade de definir os itens a serem avaliados (no aspecto afetivo) e desenvolveram um processo de auto-avaliação juntamente com a avaliação do trabalho do professor. Importa aqui revelar que esse trabalho começou pela iniciativa de uma professora e, de forma gradativa, foi “contagiando” a escola, *pois outros colegas vão somando-se ao trabalho e os alunos passaram a pressionar os professores mais resistentes..., até que, a partir de 2000, ficou definida de forma unânime pelos professores e alunos a “avaliação participativa”, como foi denominada e formalizada na proposta pedagógica da escola*, como contou-nos a professora.



Dentre outras, ações é relevante citar que o grupo de professores vislumbrou a possibilidade de promover o 1º Seminário Paulo Freire, buscando a parceria da UFPel para ajudá-las nas análises e reflexões das obras de Freire, bem como assessorá-las na organização do Seminário. O contato com a UFPel veio a constituir-se, mais recentemente, em uma proposta de pesquisa teoricamente estudada e formalizada, agregando outros pesquisadores da UFPel em parceria com pesquisadores da UNISINOS.

Percebemos que a articulação realizada naquele período, ao mesmo tempo em que muniu o grupo da escola com subsídios para a organização do trabalho pedagógico, proporcionou às Universidades a oportunidade de analisar e discutir práticas concretas para estudar e teorizar sobre elas.

5. FINALIZANDO

Entendemos que a disponibilidade do grupo que estava na direção da escola para participar de projetos com outras instituições, mostra-nos que estava presente em suas práticas o entendimento de que a escola precisa abrir-se para a colaboração, uma vez que, pela complexidade de relações que envolvem seu cotidiano, dificilmente seus professores têm condições de atender todas as questões que emergem no seu contexto de trabalho.

Contou-nos a Diretora que *com tudo o que estava acontecendo, a Constituinte, o Seminário, o Encontro das Escolas de Campo, surgiram novos espaços de formação para todos os seguimentos e por onde a escola passava deixava sua contribuição e com isso foi cada vez mais conquistando espaço, credibilidade e respeito da comunidade, em nível municipal, regional... A própria coordenadoria de educação começou a ter um olhar diferenciado para com a escola e para com seu projeto, que era conduzido por uma Equipe, mas vivenciado por toda uma escola.*

É possível inferirmos, a partir dos relatos aqui brevemente retomados, que a escola estabeleceu relações mais solidárias no seu cotidiano, superando o autoritarismo que, na maioria das vezes, caracteriza a organização disciplinar das escolas.

O espaço da escola passou a ser utilizado por todos e possibilitou contatos fecundos entre alunos, professores, pais e Equipe Diretiva. Nessa perspectiva cabe salientar que as relações na escola não são homogêneas, pois assumir uma atitude dialógica na relação pedagógica



implica, outrossim, um processo de reestruturação do próprio sujeito que precisa lidar com conceitos que aquela realidade provoca, diferente daqueles que foram estruturados em seu imaginário.

6. REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica, **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo, Cortez, 2003.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.

BENINCÁ, E. **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: UPF, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos. **Pesquisa participante**. SP: Brasiliense, 1982.

CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In ZALUAR, Alba. **Desvendando máscaras sociais**. 3ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990

DELAS, Jean-Pierre & MILLY, Bruno. **Histoire des pensées sociologiques**. (Tradução da 1ª parte do capítulo 9, *Interacionismo Simbólico*, de Gomercindo Ghiggi). Paris: Editions Sirey, 1997.

DUAYER et al. A miséria do instrumentalismo na tradição neoclássica. **Estudos Econômicos**, v.31, n.4 out/dez. 2001.

ESTEVÃO, C. **Escola e Participação: o lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado**. Ensaio, vol. 11, nº 41: 413-424, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 3ed. RJ: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In BRANDÃO, Carlos. **Pesquisa participante**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GIL FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994.



GHIGGI, Gomercindo. **A cultura da investigação científica: dos modelos dogmáticos à importância política e epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire.** In ANDREOLA, Balduino e outros. Santa Maria: Pallotti/ITEPA/EST, 2002a, pp 13-41.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade.** Pelotas: Seiva, 2002b.

OLABUÉNAGA, R. **Metodología de la investigación cualitativa.** Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

PARO, V. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Atica, 3ª ed. 2003.

SILVA, J. M. **A Autonomia da Escola Pública: a re-humanização da escola.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

TORRIGLIA, P.L. A democracia neopragmática de Rorty: algumas reflexões não-pragmáticas em relação à formação de educadores. *Anais do III Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul*, Porto Alegre, dez. 2000.

VEIGA I. (org) **Projeto político-pedagógico: Uma construção possível.** 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Artigo recebido em 17/09/2008

Aceito para publicação em 15/12/2008

Para citar este trabalho:

GHIGGI, Gomercindo; ZANCHET, Beatriz M. B. Atrib. FORSTER, Mari Margarete dos Santos. (Re) significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos. **Revista e-Curriculum, PUCSP – SP**, Volume 4, número 1, dez. 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
Visitado em: __/__/____.

AUTORES

Gomercindo Ghiggi

Cursou doutorado em Educação na UFRGS-Brasil. É Mestre em Antropologia Filosófica pela PUCRS. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. Atual Coordenador, pela UFPel, do Programa de Apoio e Cooperação entre Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu Casadinhos - UFPel/UNISINOS. Coordena, pela UFPel, o Programa Centros Associados para o Fortalecimento da Pós- Graduação Brasil/Argentina (CAFP/BA), que está



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2008.
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

sendo realizado com a UBA. É pesquisador e orientador de Mestrado e de Doutorado no Programa de PPGE/UFPEL. Foi Diretor da Faculdade de Educação da UFPEL e Vice-Reitor da UCPel. Participa do Grupo de Pesquisa - Filosofia, Educação e Práxis Social e da Linha de Pesquisa: Filosofia, Educação e Sociedade. Faz parte do Banco de Avaliadores do SINAES, como Avaliador de Curso e Institucional.

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Possui graduação em Licenciatura Plena Em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (1983), especialização em Especialização Em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2000) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Pelotas.

Mari Margarete dos Santos Forster

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1970), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997). Atualmente é professora-pesquisadora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Participa do Comitê Científico do GT-Didática ANPED e é avaliadora de cursos e institucional cadastrada no INEP.

