



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Marcon, Telmo; Piaia, Consuelo Cristine  
Gestão democrática de alta intensidade: análise de uma experiência escolar em construção  
Educação, vol. 45, 2020, Enero-Diciembre, pp. 1-26  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117162553044>

- Como citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## **Gestão democrática de alta intensidade: análise de uma experiência escolar em construção**

High intensity democratic management: analysis of a school experience  
under construction

**Telmo Marcon**

Professor doutor na Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.  
telmomarcon@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9110-3210>

**Consuelo Cristine Piaia**

Professora doutora na Universidade Federal Fronteira Sul, campus Erechim. Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil.  
consuelo.piaia@uffs.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-8406-7522>

*Recebido em 13 de dezembro de 2018*

*Aprovado em 09 de maio de 2019*

*Publicado em 13 de maio de 2020*

### **RESUMO**

O artigo de natureza bibliográfica e documental tem como objetivo analisar uma experiência de gestão democrática na escola pública estadual Zandoná em Barra Funda, Rio Grande do Sul. Essa escola vem construindo, desde 2001, uma gestão democrática de alta intensidade, envolvendo a comunidade escolar e organizações da sociedade civil, especialmente movimentos sociais. Boaventura de Sousa Santos, entre outros autores, vem chamando atenção para a necessidade de dar visibilidade às práticas democráticas em construção que conseguem superar compreensões de democracia como mero procedimento formal. Com base em produções bibliográficas sobre democracia e gestão democrática e em documentos e publicações da escola, serão analisadas algumas dimensões dessa experiência, os seus avanços e os desafios enfrentados. Para tanto, inicia-se com uma problematização mais geral do tema, segue-se com uma discussão sobre as potencialidades políticas e pedagógicas da gestão democrática e adentra-se a experiência da escola. As considerações finais reafirmam a tese de que essa experiência se constitui efetivamente numa democracia de alta intensidade e contém potencialidades para superar muitos dos problemas existentes na escola.

**Palavras-chave:** Democracia; Educação emancipadora; Gestão democrática escolar.

## ABSTRACT

The paper of bibliographic and documental nature has the objective of analyzing an experience of democratic management in the public state school Zandoná in “Barra Funda”, Rio Grande do Sul. This school has been building, since 2001, a high intensity democratic management, involving the school community and organizations of the civil society, especially social movements. Boaventura de Sousa Santos, among other authors, is calling attention for the need of giving visibility to democratic practices being built that are able to overcome comprehensions of democracy as merely a formal procedure. Based in productions of the bibliography about democracy and democratic management and in documents and publications from the schools, some dimensions of this experience, its advancements and challenges faced, will be analyzed. That starts with a more general problematization of the theme, followed by a discussion about political and pedagogic potentialities of the democratic management and enters the experience of the school. Final considerations reaffirm the thesis that this experience effectively constitutes a high intensity democracy and has potentialities to overcome many of the problems faced in the school.

**Keywords:** Democracy; Emancipating education; School democratic management.

## Introdução

Os temas relativos à democracia e à gestão democrática da educação vêm ganhando espaço no âmbito das pesquisas em educação, ao mesmo tempo em que são muito questionados. Esse debate pode avançar muito mais com o aprofundamento de experiências positivas que vêm sendo construídas em diferentes espaços, particularmente, na escola, e precisam ganhar visibilidade. Experiências históricas vêm evidenciando o quanto é difícil dar conta da pluralidade de ideias, projetos e interesses pessoais e corporativos não apenas no âmbito da escola, mas das instituições sociais e da sociedade em geral.

A democracia compreendida como gestão pública (republicana) e como modos de vida, na perspectiva de Dewey (1979) e Benevides (1996), ganhou ao longo da história diferentes configurações. Elogiada por uns como a melhor forma de administrar conflitos e interesses, foi execrada por outros com base em argumentos diversos (CUNNINGHAM, 2009; RANCIÈRE, 2014). Busca-se, no presente texto, analisar a democracia como uma forma importante de gestar a coisa pública, mas também destacar a sua dimensão formativa de pessoas com espírito republicano e

capacitadas para conviverem socialmente no contexto de sociedades complexas e plurais, na perspectiva apontada por Cenci e Marcon (2016, p. 111-130).

Buscando dar conta desses dois desafios, o texto inicia com uma problematização mais geral sobre a democracia e segue com a reconstrução da experiência que vem sendo desenvolvida na escola pública Zandoná, no município de Barra Funda, Rio Grande do Sul. Há quase duas décadas essa escola vem construindo uma experiência participativa e democrática significativa, superando várias dimensões das crises que se fazem presente na escola e nas demais instituições educativas. Que elementos sustentam a concretização dessa experiência? Quais os principais obstáculos enfrentados? Como a escola estabelece interlocuções com organizações da sociedade civil do município e da região e como dialoga com os pais e a comunidade em geral? Quais as práticas inovadoras que dão condições para essa escola constituir-se numa importante referência educativa democrática e cidadã?

## **A democracia e suas implicações políticas e pedagógicas**

Vive-se um período histórico paradoxal: ao mesmo tempo em que se multiplicam as discussões sobre a democracia e ampliam-se as experiências de gestão democrática, proliferam discursos antidemocráticos, fundamentalistas e xenofóbicos. No âmbito dessas posturas excludentes, cresce a ideia de que é fundamental o direito de expressão, mas para negar a própria condição da democracia. Como afirma Casara (2017, p. 31), “Em nome da democracia, rompe-se com os princípios democráticos”. Neste sentido, afirma-se o pressuposto da liberdade para negar a pluralidade e o direito de expressão de outros sujeitos.

De outro lado, discursos e práticas basistas esvaziam a democracia compreendida como formação política do cidadão, negando o seu sentido mais profundo de participação. Aqui, são identificados alguns limites da democracia tanto no sentido político (decisão e gestão), quanto na dimensão pedagógica (formação e pertencimento dos sujeitos). Como assinala Benincá existem diferenças substanciais

entre uma prática opressora e uma ação que pressiona tendo em vista um processo emancipatório.

Devem-se, aqui, distinguir os conceitos de opressão e pressão. A pedagogia de Paulo Freire é muitas vezes interpretada como uma pedagogia não diretiva, porque nega a atitude de opressão, e a dialogicidade é confundida como superficialidade permissiva. Contudo, deve-se esclarecer que qualquer prática pedagógica, diretiva ou não diretiva, pode, em princípio, ser opressora (2010, p.118).

As reflexões propostas por Benincá visam enfrentar posturas basistas que, em nome da democracia, negam a participação efetiva na condução política de processos pedagógicos. A distinção entre condução e opressão é importante. O problema surge quando a condução política deixa de ser expressão de decisões coletivas (opressão) ou quando mantém aparência de participação coletiva (basismo). Neste ponto, coloca-se um problema importante na condução democrática: a presença de lideranças capacitadas para trabalhar com a pluralidade e a diversidade de ideias e projetos.

Pensar em democracia no sentido amplo ou em gestão democrática no âmbito da escola pressupõe determinadas compreensões sobre o funcionamento e a organização das instituições sociais e da própria sociedade. Isso implica o reconhecimento da existência de sujeitos individuais e coletivos que se fazem presente e atuam a partir de suas ideias, projetos e interesses distintos e que podem, em determinadas circunstâncias, ser contraditórios. A capacidade para trabalhar com a pluralidade é condição para uma vida democrática e a gestão, nesse contexto, tem de assegurar e qualificar cada vez mais a própria pluralidade que é, segundo Hannah Arendt, a condição humana (1989). O desafio está, portanto, em como dar conta da individualidade e, ao mesmo tempo, daquilo que é comum. A democracia não pode jamais negar o individual sob pena de negar a própria pluralidade, mas ao mesmo tempo tem de primar por aquilo que é comum. Sem a produção de consensos efetivos a democracia torna-se mera retórica.

Nesse contexto, pode-se questionar até que ponto as experiências democráticas estão conseguindo dar conta da individualidade e do coletivo? O que mobiliza os indivíduos a participarem efetivamente de discussões, decisões e encaminhamentos de interesses coletivos? Pode-se concordar com Santos e Avritzer (2009, p. 38-82) quando reconhecem que a democracia ganhou um *status* político

fundamental no decorrer do século XX, mas a perspectiva que se tornou hegemônica foi de baixa intensidade e limitada, na maioria das experiências, a uma participação precária em processos eleitorais. Limitar a democracia ao direito de votar e eleger representantes é, segundo os autores, enfraquecê-la. O desafio, segundo Santos e Avritzer, está em reconhecer que não existe apenas uma forma de democracia, mas uma pluralidade de possibilidades que eles denominam de demodiversidade, entendida como “a coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas” (2009, p. 71). No âmbito dessa compreensão, a democracia pode ser pensada e efetivada através de múltiplas formas. No âmbito escolar, por exemplo, a participação direta de todos os sujeitos envolvidos tem de ser muito intensa. Aliás, esse problema já foi discutido na antiga Grécia por Platão (2000) e Aristóteles (1997). Como garantir, de fato, a participação de todos os cidadãos nas decisões?<sup>1</sup>

Para além das objeções à forma democrática de gestar a coisa pública, é fundamental pensá-la em sua dimensão educativa. Como assevera Benevides (1996, p. 223-237), não nascemos democráticos, mas podemos nos educar para a democracia através de múltiplos processos educativos que ocorrem em inúmeras instituições e espaços. Para Benevides (1996, p. 234), a escola tem um papel fundamental nesse processo, visto ser “a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação”. A experiência da escola Zandoná ajuda a compreender como a escola pode constituir-se num espaço formativo do cidadão.

As reflexões de Dewey, especialmente na sua obra clássica *Democracia e Educação* (1979), destacam a dupla dimensão da democracia: como forma de governo (gestão) e formadora de modos de vida. Essa segunda dimensão amplia substantivamente a compreensão de democracia representativa com destaque para as suas implicações políticas e pedagógicas. As contribuições de Dewey reforçam um pressuposto importante: sem a educação dos sujeitos para a democracia não há como construir experiências democráticas. Neste sentido, a escola é um espaço privilegiado tanto para formar o cidadão (educação) quanto para experienciar processos democráticos em todas as dimensões da vida institucional.

Uma educação democrática tem de ajudar a superar posturas dogmatistas e fundamentalistas. O fundamentalismo, segundo Boff (2002, p. 25), é a “atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista”. Para o autor, o fundamentalismo não é uma doutrina, mas uma forma de interpretá-la e vivê-la. “É assumir a letra das doutrinas e normas sem cuidar de seu espírito e de sua inserção no processo sempre cambiante da história, que obriga a contínuas interpretações e atualizações, exatamente para manter sua verdade essencial”.

Posturas fundamentalistas e dogmáticas não admitem a pluralidade e, conseqüentemente, qualquer possibilidade de diálogo ou de convivência democrática. Como sublinha Boff (2002, p. 25), o fundamentalismo tem as suas conseqüências: “quem se sente portador de uma verdade absoluta não pode tolerar outra verdade, e seu destino é a intolerância” e essa intolerância, por sua vez, “gera o desprezo do outro, e o desprezo, a agressividade e a agressividade, a guerra contra o erro a ser combatido e exterminado...”.

Toda postura democrática tem de prezar pela pluralidade e a superação de posturas fundamentalistas exige uma abertura para a convivência com sujeitos que têm diferentes pontos de vista e posicionamentos políticos. Isso exige humildade, capacidade argumentativa e uma postura dialógica. O diálogo é muito mais que conversa entre pessoas. Ele implica pontos de vista distintos que se disponham a estabelecer interlocuções. Com base nessa compreensão, somente há diálogo quando existem diferentes pontos de vista e sujeitos predispostos a conversar.

Outro desafio que se coloca para o avanço na construção democrática, especialmente no caso brasileiro, é a precariedade de experiências históricas. Desde a colonização portuguesa em 1500, vivemos quatro séculos sendo colônia ou sob o regime monárquico. As experiências democráticas vivenciadas após a proclamação da República (1889) têm sido muito instáveis e marcadas por sistemáticas rupturas com a instauração de ditaduras militares ou civis. Mesmo quando ocorreu uma participação popular mais intensa, os controles institucionais autoritários e repressivos foram marcantes. Neste sentido, há paradoxos claros na constituição sociocultural brasileira, bem identificados por vários pesquisadores, entre os quais, Fernandes (1978; 1980), Chauí (2007), Souza (2009; 2012; 2015), Silva (2017). Incrustados em



discursos com aparência democrática, escondem-se posturas profundamente autoritárias, xenofóbicas e preconceituosas que vêm à tona quando encontram brechas. As pesquisas desenvolvidas por Souza questionam como determinadas interpretações conservadoras produzidas sobre o Brasil tornaram-se clássicas, como as de Sérgio Buarque de Holanda (2014), Raymundo Faoro (1984; 1989), Gilberto Freyre (1987) e Roberto DaMatta (1981). Por diferentes caminhos, esses autores reforçaram o ideal do homem cordial, do 'jeitinho brasileiro', da miscigenação (democracia racial), do patrimonialismo etc.

Souza e seus colaboradores argumentam que a formação histórica e cultural brasileira preserva traços autoritários que se fazem presente em múltiplos espaços sociais e institucionais. Essas posturas expressam-se, entre outras formas, na desqualificação dos sujeitos que vivem à margem da sociedade, tratando-os de usurpadores das benesses do Estado (programas sociais) e incapazes de participar ativamente na sociedade dada à precária formação cultural e política. Esse mesmo discurso, na maioria das vezes dissimulado, coloca em dúvida a capacidade dos regimes democráticos resolverem os conflitos sociais, políticos e econômicos. Daí a associação que fazem da democracia com governo fraco, com anarquia e corrupção (CUNNINGHAM, 2009, p. 27-28). Concomitantemente a essa crítica, há uma exaltação de práticas autoritárias no exercício do poder e na superação de conflitos. A educação para a democracia discutida por Dewey (1979) afronta essas teses. Para o autor, a democracia “repudia o princípio da autoridade externa” e, ao mesmo tempo, “deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntário, e unicamente a educação pode criá-los” (1979, p. 93). A autoridade numa democracia não pode ser estranha aos sujeitos, mas tem de ser constituída com a participação de todos os envolvidos.

Seguindo os argumentos de Benevides (1996, p. 223-237) e Dewey (1979), fica evidente que uma experiência democrática só pode ser assim denominada se conseguir constituir-se em experiência formativa. A trajetória da Escola Zandoná será, aqui, tratada como uma experiência educativa na medida em que consegue envolver distintos sujeitos em todos os momentos desde a construção da proposta político-pedagógica, sua implementação e, posterior, avaliação. Além disso, ajuda a



fundamentar empiricamente a tese de que a democracia é um movimento contínuo de participação e formação dos sujeitos.

Essas considerações em defesa da democracia e da gestão democrática na escola são suficientes, nesse momento, para contrapor os argumentos que procuram desqualificar a democracia tanto na perspectiva da gestão, quanto na sua dimensão educativa. Avançar-se-á nessa desconstrução aprofundando elementos da experiência em construção na Escola Zandoná. A trajetória dessa escola permite pensar em questões importantes da gestão democrática, entre as quais a conquista de certa autonomia da escola em relação às gestões públicas municipal, mas também em relação aos poderes políticos locais, resistentes à participação popular. Outro diferencial é que essa experiência vem tendo continuidade, prática não muito comum no âmbito da gestão educacional em redes públicas municipais e estaduais, suscetíveis de mudança a cada processo eleitoral.

Por ser uma experiência contextualizada no tempo e no espaço, como se observará na sequência, a Escola Zandoná inaugura modos peculiares de democracia. Essa experiência permite reforçar as reflexões de Santos e Avritzer (2009, p. 39-82) a respeito da demodiversidade, conceito que traduz a possibilidade de coexistência de diferentes formas de democracia. Ao mesmo tempo em que existem determinados princípios que definem uma gestão democrática, a forma de efetivar essas práticas pode ganhar características muito próprias. Como ponderam os autores, a demodiversidade “implica reconhecer que não existe nenhum motivo para a democracia assumir uma só forma. Pelo contrário, o multiculturalismo e as experiências recentes de participação apontam no sentido da deliberação pública ampliada e do adensamento da participação” (2009, p. 77). O adensamento a que se referem os autores somente é possível com a participação intensa e qualificada de todas as forças sociais presentes num determinado contexto social ou institucional. A democracia de alta intensidade no espaço escolar torna-se efetiva na medida em que a própria comunidade escolar consegue construir canais de diálogo permanente no âmbito interno, mas também com as demais forças sociais e políticas externas. A experiência da Escola Zandoná avançou significativamente nessa articulação.

## **Gestão democrática da educação: a experiência da Escola Zandoná**

A Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná está localizada na sede do município de Barra Funda/RS. Essa instituição foi fundada em março de 1953 como Escola Rural, sendo a mais antiga das três instituições educativas existentes no município e a única escola que oferece ensino Fundamental e Médio. Ela funciona em três turnos e a sua mantenedora é a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, conforme Piaia (2008, p. 100). Aos 63 anos de história, completados em 2014, tinha 251 alunos, 30 professores e quatro funcionários.

O contexto regional onde a escola está inserida apresenta características muito peculiares. Desde a década de 1960, a região tem sido palco de intensos conflitos envolvendo especialmente movimentos e organizações sociais na luta pela reforma agrária. Nela, há, também, a presença de múltiplos sujeitos incluindo grandes proprietários atuando no agronegócio, uma reserva indígena Kaingang, pequenos agricultores familiares, caboclos e agricultores sem-terra. Muitas pesquisas já foram realizadas sobre as mobilizações e movimentos sociais que ocorreram nessa região, entre as quais Tedesco e Marcon (1994, p. 163-199); Tedesco (2012, p. 241-259); Marcon (2016); Piaia (2008); Ghelen (1983); Aresi (2008); Carini (2005).

A escola Zandoná, diferentemente de tantas outras existentes na região, vem estabelecendo um diálogo intenso com os movimentos e as organizações sociais. Desse diálogo, emergem elementos que potencializam uma gestão democrática e vêm permitindo um diálogo intenso com organizações da sociedade civil, uma das grandes dificuldades da escola contemporânea, como bem destacou Charlot (1979). Através de um conjunto de opções político-pedagógicas, desenvolvem-se pesquisas da realidade regional que se tornam a base para a construção de um projeto político-pedagógico participativo, contextualizado e crítico.

Todo o trabalho de pesquisa da realidade visa compreender as condições que as pessoas vivem e como compreendem os seus contextos imediatos, mas também o contexto geral. Neste sentido, a pesquisa do contexto local, na avaliação da própria escola, tem um papel fundamental para detectar

Os problemas existentes, a situação em que se encontram os verdadeiros interesses da população, o pensar que lhe parece mais significativo e preocupante, o resgate da identidade e o histórico dos que viveram e vivem no local, valorizando as experiências dos moradores, na tentativa de superar o definhamento dos que historicamente ainda estão marginalizados. O despertar pela vivência cidadã é uma das preocupações na realização da Pesquisa da Realidade (ESCOLA ZANDONÁ, 2013, p. 11).

Desse trabalho de pesquisa, emergem os Temas Geradores. Neste sentido, a escola não é um ente estranho no contexto, visto que atua em diálogo constante com a realidade local e o conhecimento produzido por pesquisas sobre a região é incorporado pelas diferentes disciplinas que são trabalhadas por áreas. Esse trabalho coletivo inclui o levantamento e sistematização de dados da realidade, as discussões durante as reuniões semanais de formação continuada, a elaboração do conteúdo a ser desenvolvido, a participação em eventos científicos na região e no país e tem contribuído para uma compreensão sociocultural e política mais ampla dos problemas locais e globais.

No âmbito desse contexto mais geral, a escola vem se destacando em várias dimensões, entre as quais no trabalho de iniciação científica, em processos inovadores de avaliação, nos conselhos de classe participativos, na preparação conjunta das aulas e dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, nas atividades esportivas e culturais, especialmente no evento anual denominado Caldeirão da Juventude, na música e no teatro, através de um diálogo intenso com lideranças de movimentos e organizações sociais. Tudo isso vem sendo realizado com muito empenho, mas também tem produzindo muitas tensões que são inerentes aos processos participativos e democráticos. Em meio aos embates, estão emergindo práticas inovadoras e significativas, especialmente no atual contexto de crise da escola. O papel das humanidades ganha, nesse contexto, um destaque especial.

A experiência da escola Zandoná permite colocar em pauta um conjunto de questões e possibilidades. Procurando dar conta de algumas delas, serão, aqui, priorizadas: a) a pesquisa na constituição dos temas geradores; b) a função acadêmica e formativa da iniciação científica; c) a avaliação como instrumento de participação e qualificação pedagógica.

### **a) Organização pedagógica: a opção pela pesquisa participante e a constituição dos temas geradores**

A pesquisa do contexto escolar ocorre com a participação de alunos, funcionários e professores na perspectiva de um trabalho pedagógico interdisciplinar. Na configuração de novos jeitos de atuar, a referida instituição foi construindo uma experiência de gestão democrática que vem se tornando uma referência importante para a construção de uma proposta coletiva de educação. Como a escola consegue estabelecer interlocuções com as organizações da sociedade civil, com os pais, os gestores, os alunos e os professores?

Durante muitos anos, a Escola Zandoná desenvolveu um trabalho pedagógico em nada diferenciado às demais escolas. As mudanças na instituição iniciaram no ano 2000 no contexto da Constituinte Escolar, que foi desencadeada pelo governo estadual de Olívio Dutra (1999-2002) e tinha como objetivo, segundo Fleuri (2001, p. 116):

Promover a construção da democracia participativa. Junto com outros instrumentos, como o orçamento participativo, pretende promover a participação popular na definição e no controle de políticas públicas. O movimento é conduzido pela Secretaria de Educação, que abre espaços para a participação das comunidades escolares (educadores, pais, estudantes e funcionários), de movimentos sociais populares, de instituições de ensino superior e instituições do poder público.

A Constituinte Escolar não tinha apenas o objetivo de mobilizar a comunidade em relação à educação escolar, mas propunha uma nova concepção de conhecimento a ser produzida numa interação dialética entre a escola e a comunidade. Piaia (2016, p. 97) sintetiza a concepção central da Constituinte Escolar afirmando que, como política pública:

Instituiu-se como uma opção de reorganização escolar a partir de leituras e encontros que incentivavam a participação da comunidade nessa tarefa. Essa política educacional baseou-se em uma opção pela Concepção Dialética de Conhecimento e pela metodologia de Pesquisa Participante e diferenciou-se de outras experiências por privilegiar o trabalho com os grupos sociais historicamente aliçados dos processos econômicos, sociais, culturais.

Ao construir o Plano Pedagógico com a comunidade escolar, a instituição optou por desenvolver uma educação inspirada teoricamente na pedagogia freireana, visando à emancipação dos oprimidos. A preocupação com os sujeitos que lutam pela

emancipação e vivem no município de Barra Funda e na região foi decisiva nessa escolha. Grupos dominantes existentes em Barra Funda e na região já são reconhecidos de diferentes formas e em múltiplos espaços. A opção pelos oprimidos decorre do silenciamento em relação a esses sujeitos ou, como reflete Santos (2008, p. 93-135), constituem a sociologia das ausências.

A pesquisa Participante é feita na comunidade de acordo com as demandas da escola, sendo organizada pelo coletivo de professores, sob a orientação da coordenação pedagógica e segue as seguintes etapas: 1) Elaboração das problematizações considerando as dimensões econômica, social, cultural, política e ambiental; 2) Planejamento a partir das falas; 3) Mapeamento do município, considerando a localização das famílias dos alunos que estudam na escola e a delimitação das famílias a serem visitadas, visando contemplar a proporcionalidade da área rural e urbana, bem como dos bairros; 4) Coleta das falas na comunidade com a participação de alunos, professores e funcionários da escola; 5) Seleção de falas que expressam compreensões da realidade baseadas no senso comum; 6) Organização das falas em categorias; 7) Elaboração da rede de falas; 8) Elaboração da rede temática com base nos elementos estruturais das falas, os apontamentos mais relevantes e as formas de superar o senso comum; 9) Problematização das falas; 10) Levantamento de conceitos por áreas de conhecimento a partir das falas selecionadas; e, 11) Construção da aula pelo coletivo de cada série e da modalidade EJA.

A pesquisa de campo não segue a mesma organização nas diferentes edições, mas, de um modo geral, são organizados questionários para dar conta das dimensões: ambiental, política, social, cultural e econômica. Uma vez elaborados os questionários semiestruturados, os alunos, os professores e os funcionários conversam com moradores, mapeados anteriormente. Quando a pesquisa envolve professores e alunos ela é realizada durante o período de aulas. Às vezes, é realizada antes do início do semestre letivo, não se constituindo num trabalho remunerado. Após a conclusão desse trabalho, ocorre a transcrição das falas e daí entra em ação o coletivo da escola que elege algumas frases que expressam um conhecimento ingênuo ou mesmo preconceituoso. São exemplos dessas falas: “A luta pelos direitos

humanos é considerada baderna”; “A terra, bens e capital são adquiridos com dinheiro honesto. Quem tem é merecedor. O MST não é merecedor. Vendem as terras para viver do governo sem trabalhar”; “Quem tem bens trabalha, quem não tem é vadio. O acúmulo do capital é resultado do esforço”.

Feita a seleção de frases como essas, o coletivo elabora categorias, a rede de falas e, posteriormente, a rede temática. A rede de falas é uma forma de expor as falas coletadas e selecionadas, estabelecendo as relações entre elas. Da problematização dessas falas, resulta o Tema Gerador. Em razão desse trabalho, a pesquisa tem um papel fundamental na medida em que se aproxima e integra-se à comunidade, com vistas à significação da aprendizagem dos alunos com um olhar voltado para problemáticas locais, mas em permanente diálogo com as questões globais. Parte-se de fragmentos, mas se desemboca num currículo que é organizado por áreas de conhecimento, bem como num planejamento coletivo das aulas. Essa perspectiva ajuda, também, na superação de uma ideia limitada da sala de aula como sendo o único ambiente de aprendizagem, mas também do livro didático como único instrumento de informação. Na medida em que essa perspectiva instaura um ambiente dialógico com a comunidade, a escola qualifica o seu processo democrático.

Com base na rede de falas, constrói-se a rede temática que auxilia os educadores a selecionar os conhecimentos pertinentes, conduzindo, assim, o trabalho pedagógico baseado em práticas contextualizadas e comprometidas com as problemáticas locais, mas articuladas dialeticamente com os contextos macros. Assim, são relacionados aspectos locais e globais, compreendendo-os de forma entrelaçada. Neste sentido, pode-se dizer que a pesquisa da realidade e a construção do Tema Gerador permitem uma vinculação orgânica entre as experiências dos sujeitos com as realidades da comunidade, resultando num currículo escolar orgânico. Os conhecimentos curriculares ganham novas significações, possibilitando uma atualização diante das transformações sociais. Como essas mudanças são contínuas, é fundamental que a pesquisa da realidade seja realizada periodicamente.

As falas coletadas através da pesquisa de campo e, posteriormente, transcritas são selecionadas, organizadas e problematizadas, geram discussões em sala de aula e fora dela. Como as percepções sobre a realidade local e os problemas globais não



são consensuais, ocorrem disputas e tensões. A problematização das falas gera discussões e divergências, mas também troca de conhecimentos. Como as percepções espontâneas são reveladoras de diferentes modos de apreender o mundo, o espaço coletivo tem um papel fundamental de problematização e explicitação dos contrapontos e das contradições, mas, principalmente na escolha dos saberes que são considerados essenciais para discutir os conhecimentos preconceituosos e fragmentados reproduzidos pelo senso comum. Expresso em outros termos, frases constituem-se em ponto de partida para gerar conhecimentos mais qualificados. O tema gerador perpassa, assim, todas as atividades nas diferentes séries por meio da organização da aula que é planejada coletivamente durante as reuniões de formação de professores que ocorrem semanalmente. Para essas formações são destinadas duas horas semanais, incluídas na carga horária dos docentes.

A proposta metodológica assumida pela escola inclui a pesquisa da realidade e a construção do Tema Gerador, criando condições para a comunidade escolar construir uma visão crítica dos problemas locais e globais. Consequentemente, os Temas Geradores problematizam e promovem a decodificação das concepções de mundo por meio do diálogo, possibilitando a superação de uma visão ingênua da realidade, além de fundamentar argumentos em defesa de uma educação emancipadora, na perspectiva freireana (1987). Mas esse diálogo precisa ser permanente e a proposta metodológica tem de ser desejada e consensuada pelo coletivo, incluindo gestores, professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral.

Na medida em que ocorre uma aproximação da escola com a comunidade, estabelece-se um diálogo que vai materializando processos pedagógicos contextualizados e ressignificando o próprio papel da escola. As aulas relacionam saberes científicos com saberes populares, criando condições para o conhecimento de outros espaços de aprendizagens e, dessa forma, superando a dicotomia entre educação escolar e os demais espaços educativos. Criar condições para os alunos conhecerem um acampamento de agricultores sem-terra, um assentamento de reforma agrária, uma aldeia indígena ou uma associação de catadores de papel,



assistir às sessões na câmara de vereadores, acompanhar tribunais de júri popular ou reuniões sindicais, entre outros espaços, instaura possibilidades para a construção de novos conhecimentos e a realização de novas experiências, no sentido atribuído por Larossa (2017, p. 15-34), que podem constituir-se em conteúdos ou problemas investigativos. A escola Zandoná propicia aos seus alunos experiências que são fundamentais para superar posturas ideológicas da escola, no sentido atribuído por Charlot (1979)<sup>2</sup>, de um distanciamento em relação à sociedade. O processo de ensino-aprendizagem nessa escola faz parte de uma nova forma de pensar a aula, que é planejada de forma distinta daquela predominante na maioria das escolas brasileiras.

## **b) Projetos de iniciação à pesquisa**

Qual o sentido da pesquisa na prática educativa escolar? Na Escola Zandoná, essa questão tem recebido um destaque não apenas no âmbito interno da escola e no reconhecimento da comunidade local, mas também projetando-se para outros espaços acadêmicos, especialmente em feiras de ciência. De 2004 a 2014, foram 22 premiações em várias feiras de ciência realizadas em Universidades do Rio Grande do Sul, mas também em outros estados. Foram seis premiações em 1º lugar, oito premiações de 2º lugar, seis prêmios em 3º lugar, um de 4º lugar, além do Prêmio pesquisador Junior na II FENAFEB, organizada pelo Ministério da Educação e Cultura, realizada em Brasília. A iniciação científica na escola acontece desde os anos Iniciais e vai até o Ensino Médio e tem, na Feira de Iniciação à Pesquisa, um espaço privilegiado de socialização das pesquisas. Esse evento organizado na escola vem ganhando, desde 2006, destaque não apenas na comunidade de Barra Funda, mas também na região e no estado (PIAIA, 2016, p. 105).

A participação em atividades científicas e em feiras rendeu para a escola uma bolsa de iniciação à pesquisa concedida pelo CNPq a alunos do ensino médio. A bolsa foi concedida para a aluna Carolina Jainara Lavall Zandoná no período de um ano, iniciando no segundo semestre de 2011, tendo, como coordenadora acadêmica, a professora da escola Zandoná, Karine Piaia. Para que a bolsa pudesse ser concedida à educanda, o CNPq exigiu um tutor vinculado a uma instituição Universitária de

Ensino Superior. Acompanhou a pesquisa da bolsista que tinha como tema: “Descentralizar as informações: Censura ou democracia”, o professor-doutor Telmo Marcon do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. A concessão dessa bolsa pelo CNPq para a aluna Carolina traduz um esforço da escola em focar a pesquisa como parte fundamental da formação dos alunos. O trabalho de orientação resulta de um esforço coletivo e não tem remuneração específica para os professores.

Esses indicadores são suficientes para evidenciar o diferencial dessa escola em relação à maioria das demais. A pesquisa na escola tem duas dimensões distintas: uma que é desenvolvida para a construção do tema gerador, conforme destacado anteriormente, e a outra que é a iniciação à pesquisa que é desenvolvida no âmbito interno da escola. Nesse segundo sentido, os projetos de iniciação à pesquisa são trabalhados paralelamente aos Temas Geradores. Para a professora da escola, Cândida Rossetto, a pesquisa busca romper com as relações autoritárias que privilegiam apenas conteúdos em detrimento de saberes diversos. Rompe-se, assim, com o currículo pensado estritamente dentro de uma lógica linear e fragmentada. Para Rossetto (2013, p. 107):

A superação desse quadro exige trabalho coletivo. Há necessidade de uma formação humanizadora que considere e respeite essa diversidade, que problematize, interogue, dialogue e que contemple a formação plena e plural, que busque a emancipação dos sujeitos, que avalie constantemente suas práticas para fortalecer os avanços e redimensionar os estrangulamentos elencados.

Para produzir mudanças na escola, foi fundamental a escolha de uma metodologia que valorizasse a iniciação à pesquisa e destacasse a relevância social dela. Segundo Rossetto, a escola não trabalha com uma concepção de ciência neutra, ao contrário, a pesquisa e a ciência pressupõem um projeto de sociedade que alivie a miséria humana e supere as desigualdades socioeconômicas.

Os projetos de pesquisa desenvolvidos na escola são orientados por uma professora, geralmente, a orientadora da turma. Em geral, os alunos de cada série aglutinam-se em grupos de três (de forma esporádica em dois ou quatro componentes) e escolhem um tema ou um problema que os inquieta e que pode ser

objeto de estudo. A culminância da pesquisa ocorre com a apresentação dos resultados em feiras de ciência, mas também em atividades internas na escola. A feira de ciências é, na escola, um desses momentos e ocorre anualmente, em geral, no final do primeiro semestre quando se dá o encerramento dos projetos de iniciação científica que começam a ser desenvolvidos no início de cada ano letivo. Esse evento tem uma abertura que é marcante para a escola porque trabalha uma temática eleita pelo coletivo da própria escola. Uma equipe prepara uma peça teatral baseada na temática escolhida. A respeito dessa atividade, a professora da escola Ivete Terezinha Zandoná faz a seguinte descrição:

A organização e a montagem do espetáculo é tarefa que exige muita criatividade e dedicação das educadoras responsáveis pela apresentação. Várias atividades precisam ser desenvolvidas para realizá-la, tais como: leitura da realidade socioeconômica-cultural, estudo, análise e compreensão do tema, concepção do espetáculo, reflexão da prática, elaboração dos personagens, concepção e confecção dos figurinos e cenários, criação da trilha sonora, preparação dos atores nas mais diversas atividades como: interpretação, canto, dança e habilidades corporais. (ZANDONÁ, 2013, p. 110).

A título de ilustração, pode-se destacar os temas e os objetivos que nortearam três edições: em 2006, foi representada a “Parábola das Mãos Amarradas”, tendo, como objetivo, “remeter à ideia de que a educação exige saber escutar e não ficar parado, atrofiando a capacidade de pensar, falar e agir”. Em 2009, o tema inspirador foi “Alice no País das Maravilhas”, com o objetivo de “representar a Teoria da Evolução de Darwin e a literatura musical de *We are the world* (Nós somos o mundo)”. Em 2012, o tema foi a “defesa dos direitos humanos”, com o objetivo de “ajudar a construir a consciência que a defesa dos direitos humanos foi e continua sendo uma tarefa de indivíduos dentro de uma coletividade que se recusam a ficar calados, que se descobrem humanos e buscam lutar contra todas as formas que desumanizam”. O quadro completo com as edições anuais, incluindo os temas e os respectivos objetivos, desde 2006 até 2014, pode ser encontrado em Piaia (2016, p. 107).

### **c) A avaliação como instrumento de participação e qualificação pedagógica**

Na Escola Zandoná, a avaliação é parte constitutiva do processo pedagógico. Os pareceres sobre as atividades propostas resultam da participação ativa do coletivo

de professores, direção e funcionários. As avaliações dos processos de aprendizagem e as demais atividades realizadas são submetidas à comunidade escolar e constituem um instrumento fundamental de diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar visando à melhoria do ensino.

Na Escola Zandoná, os problemas emergentes são avaliados, discutidos e as decisões são registradas em documentos que ficam disponíveis na escola. As tradicionais provas com datas marcadas não são mais utilizadas na instituição, uma vez que as avaliações acontecem em diferentes momentos e num formato diferenciado. Privilegia-se a interpretação das relações que os alunos estabelecem entre os conhecimentos ao invés da memorização e do treinamento mecânico. Destaca-se a qualidade das informações em detrimento da quantidade de atividades solicitadas. A utilização de portfólio<sup>3</sup> auxilia no processo de avaliação do aluno.

Nos últimos anos, houve um avanço na prática pedagógica da escola com reflexões sobre o fazer pedagógico e a construção de conhecimentos que valorizem a vida e as relações do ser humano com o meio. Porém, ainda ocorrem práticas isoladas de professores preocupados com os conteúdos pré-estabelecidos, problemas em relação à abordagem de conceitos gerais e específicos e a relação entre eles, a limitação na fundamentação filosófica, sociológica, antropológica, pedagógica e psicológica. Tudo isso dificulta um trabalho integrado. A organização por áreas de conhecimento nem sempre contempla todos os conteúdos das disciplinas, situações que comprometem a aprendizagem. Tudo isso tem como horizonte uma formação humanizadora que seja capaz de sensibilizar os sujeitos para colocarem-se no lugar do outro. A respeito dessa discussão, pode-se destacar as contribuições de Nussbaum quando trata da capacidade de colocar-se no lugar de outra pessoa, de interpretar os sentidos das experiências “dessa pessoa e de entender os sentimentos, os desejos e as expectativas que poderiam ter essa pessoa” (2010, p. 132). A educação para a sensibilidade de colocar-se no lugar do outro é, certamente, um dos grandes desafios contemporâneos, especialmente em sociedades como a brasileira, que desqualificam e excluem determinados grupos e classes sociais.

Outra forma de participação da comunidade escolar ocorre na autoavaliação das atividades da escola. Essa prática instituída há mais de quinze anos torna-se indispensável para identificar os estrangulamentos, os desafios e as possibilidades na superação dos problemas. Ao mesmo tempo em que ocorrem as discussões e a busca de soluções de forma coletiva, acontece uma formação ativa na sociedade e também uma formação democrática. Neste sentido, a democracia é ampliada em sua significação para além de processos formais (eleição) e passa a ser compreendida como forma de gestão pública, assim como constitutiva de modos de vida. Como assinala Dewey: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1979, p. 93).

No processo avaliativo, há, na Escola Zandoná, o conselho de classe participativo. Realizado trimestralmente, ele envolve gestores, professores, alunos e pais. Os gestores da escola coordenam esse processo que abrange, inicialmente, educandos e educadores e, num segundo momento, também os pais. Na etapa com os pais, o encontro inicia com uma dinâmica de ambientação, incluindo uma reflexão sobre o papel do educando e do educador, bem como uma reflexão sobre o papel educativo da escola e a metodologia de ensino. Por ser um momento educativo importante, essa atividade é realizada durante o período de aula. Um texto elaborado por duas educadoras da escola relata como ocorreu a reunião do conselho de classe em 2013:

[...] o trabalho foi iniciado com os educandos, em suas respectivas turmas, com o estudo do vídeo “A águia e a galinha”, que contempla os fragmentos da obra de Leonardo Boff. Essa metáfora que nos faz pensar sobre a condição humana, introduziu a discussão sobre a condição de estudante enquanto ser pensante e sujeito aprendiz. Enfatizaram-se os aspectos que contribuem para a construção do conhecimento e aqueles que limitam o mesmo, impedindo que o aluno alce voo em busca do horizonte. O registro individual foi posteriormente socializado na turma, e ao ser sistematizado coletivamente foi possível responder aos questionamentos que partiram da metáfora: ‘Quando a turma alça voo’ e ‘quando a turma age ciscando’, também se elaboraram apontamentos para possibilitar o desejo e a atitude de voar. (SIGNOR, PIAIA, 2013, p. 6)

Esse fragmento permite compreender melhor como a avaliação feita com a participação da comunidade escolar tem um caráter formativo. Nesse processo,

evitam-se críticas individuais, ataques ou acusações. Há um cuidado com a fala de alunos, professores e pais no sentido de não ofenderem ninguém e nem criar um ambiente de intolerância. O princípio básico que orienta o trabalho tem uma perspectiva emancipadora e democrática, que questiona relações educativas autoritárias, muito presentes nas relações sociais, bem como dentro escola. O processo avaliativo constitui-se num momento de diálogo e, por isso, é assumido pelo coletivo.

As discussões e as decisões tomadas durante a avaliação são retomadas no próximo Conselho de Classe Participativo. O que se observa é que, mesmo com os avanços na participação dos sujeitos e na construção de um ambiente propício ao diálogo, nem tudo ocorre da forma desejada. A aproximação com sindicatos, pastorais, movimentos sociais populares e a efetivação da proposta pedagógica emancipadora na Escola Zandoná não foram e não são unanimidade. Disputas, contradições, concepções e interesses distintos, quando não antagônicos, produzem embates que afloram em processos democráticos e participativos. Há segmentos dentro da escola e também da comunidade que defendem metodologias bancárias e não emancipadoras, conforme propõe Freire em *Pedagogia do oprimido* (1987). Há momentos em que afloram mágoas e desconfianças. Nessas circunstâncias, tem sido fundamental o papel dos coordenadores na retomada dos princípios democráticos da gestão e dos pressupostos emancipadores da educação.

Esses elementos permitem concluir que a Escola Zandoná vem construindo uma experiência histórica que contém inúmeras práticas que dão significados peculiares aos sujeitos envolvidos. Enquanto experiência, ela carrega a potencialidade de ser um processo educativo emancipador. Apesar de a escola estar situada num contexto histórico e social permeado por conflitos, interesses e contradições, abrem-se possibilidades importantes de ação humana no sentido de constituição dos indivíduos, conforme Elias (1994, p. 13-60) e Charlot (2000).

## Considerações finais

A reconstrução da experiência educativa desenvolvida na escola Zandoná destacou apenas alguns aspectos de um conjunto de dimensões presentes no fazer pedagógico. Mesmo encontrando dificuldades internas e externas, a comunidade escolar vem realizando um jeito novo de educar que está conseguindo ressignificar a escola compreendida como instituição educativa. Como afirmaria Charlot, “as questões de atividade intelectual, do sentido, do prazer, na minha opinião, são chaves do ensino” (2002, p. 18). A escola vem desenvolvendo uma proposta pedagógica que consegue fazer com que os alunos se mobilizem. O que vem caracterizando essa experiência como inovadora é a capacidade e o empenho em debruçar-se sobre o contexto onde ela está situada, especialmente através de pesquisa de campo que resulta na constituição dos temas geradores. São esses temas que dinamizam um trabalho diferenciado no âmbito das disciplinas que não são trabalhadas isoladamente, mas por áreas de conhecimento.

Uma segunda dimensão importante nesse novo jeito de ser da escola diz respeito à participação democrática da comunidade escolar em todos os momentos, incluindo a pesquisa de campo, a seleção de falas expressivas do conhecimento espontâneo, a construção do conteúdo a ser desenvolvido, a preparação conjunta das aulas e a avaliação permanente das atividades realizadas. Em distintos momentos, alunos, funcionários, professores e a comunidade externa à escola vivenciam experiências educativas e culturais que são decisivas na formação democrática do cidadão e na construção da própria democracia. Fortalece-se, assim, o pressuposto que a democracia de alta intensidade, conforme preconizam Santos e Avritzer (2009, p. 38-82), somente é possível com uma formação democrática permanente (DEWEY, 1979; BENEVIDES, 1996, p. 223-237).

Na contramão de discursos que tendem a esvaziar a dimensão política da escola, a experiência da Escola Zandoná reforça a importância de a instituição escolar assumir que a sua prática é política. O ato educativo é compreendido como prática política na medida em que contribui para a formação do cidadão em todas as dimensões, não apenas para o trabalho. É evidente que esse posicionamento não é



fácil de ser sustentado, especialmente no contexto de esvaziamento do político e da proliferação de posturas dogmáticas e fundamentalistas que afrontam os pressupostos de uma democracia. No âmbito municipal de Barra Funda, mas também na região, existem inúmeros sujeitos sociais e coletivos que têm posicionamentos distintos em relação à sociedade e à escola. A capacidade para trabalhar com essa diversidade de interesses e projetos somente é possível num contexto democrático e dialógico e tende a qualificar o processo como um todo.

Finalmente, destaca-se a importância dessa experiência para fundamentar o debate sobre o papel da escola na formação cultural de uma comunidade. Nesse contexto, pode-se recuperar o conceito de democracia de alta intensidade discutida por Santos e Avritzer (2009, p. 38-82), segundo a qual a participação efetiva e intensa de diferentes sujeitos sociais é condição. Nesse processo, ganha relevância, também, a reflexão de Nussbaum (2005; 2010), a respeito do papel das humanidades e das artes na formação integral dos sujeitos. Na escola Zandoná, a dimensão artística é muito desenvolvida, especialmente através da música, do teatro e da dança, mas também na abordagem dos conteúdos. Assim, a escola consegue desenvolver uma perspectiva de educação que pode ser definida, efetivamente, como integral. A ruptura com a noção reduzida de disciplina já representa um avanço importante numa compreensão ampliada do conhecimento e aponta para uma perspectiva de formação capaz de dar conta dos grandes desafios contemporâneos. O desafio é dar continuidade ao processo em curso.

## Referências

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- ARESI, Cláudia. **Transformações culturais e território**: O Kaingang da Reserva Indígena de Serrinha. 2008. Dissertação (Mestrado em Geociências). Faculdade de Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Mário da Gama Kury. 3. ed. Brasília: EdUnB, 1997.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.

BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. In: MÜHL, Eldon Henrique (org.). **Educação, práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2010, p. 109-124.

BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo**: a globalização e o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

CARINI, Joel João. **Estado, índios e colonos**: o conflito na reserva indígena de Serrinha, norte do Rio Grande do Sul. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

CASARA, Rubens Roberto Rebello. **Estado pós-democrático**: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Guanabara, 2017.

CENCI, Ângelo Vitorio; MARCON, Telmo. Sociedades complexas e desafios educativos: individualização, socialização e democracia. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Ângelo Vitorio (Orgs.). **Questões atuais de educação**: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: EdUnijui, 2016, p. 111-130.

CHARLOT, Bernard. **Mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 17-34, jul./dez, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2007

CUNNINGHAM, Frank. **Teorias da democracia**: uma introdução crítica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESCOLA ZANDONÁ. **Proposta Político-Pedagógica**. Barra Funda, 2013 (mimeo).

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato brasileiro. 6.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1984, v. I.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato brasileiro. 8.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989, v. II.

FERNANDES, Florestan. **Integração do negro na sociedade de classes**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1978 (v. I).

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

FLEURI, Reinaldo. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 115-154, Maio/Ago, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 25.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

GHELEN, Ivaldo. **Uma estratégia camponesa de conquista da terra e o Estado**: o caso da Fazenda Sarandi. 1983. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARCON, Telmo. **Os movimentos sociais como educadores**: contribuições políticas e pedagógicas do Acampamento Natalino. Passo Fundo: UPF Editora, 2016.

NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad**: em defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005.

NUSSBAUM, Martha. **Sin fines de lucro**: por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

PIAIA, Cristine Consuelo. **Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais**: estudo de caso em uma escola pública, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

PIAIA, Consuelo Cristine. **A crise da escola e as possibilidades de sua ressignificação sociopolítica e cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

PLATÃO. **La República**. Madrid: Edimat Libros, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Belo Horizonte: Boitempo, 2014.

ROSSETTO, Cândida. Educadores e educandos: autoria na feira de Iniciação à pesquisa. In: ROSSETTO, Cândida; PIAIA, Karine. (Org.). **Construir-se: um ato de ousadia e esperança 60 Anos da Escola Zandoná**. Passo Fundo: Salus, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 38-82.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Gramático do tempo: para uma nova cultura política**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 317-340.

SIGNOR, Patrícia; PIAIA, Karine. Conselho de classe: momento de reflexão sobre o fazer pedagógico na Escola Estadual Zandoná. **Jornal A Região**, Sarandi: 12.6.2013, p 6.

SILVA, Juremir Machado da. **Raízes do conservadorismo brasileiro: abolição na imprensa e no imaginário social**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: que é e como vive**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: EdUFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

TEDESCO, João Carlos. O conflito de Nonoai: um marco na história das lutas pela terra no Rio Grande do Sul - 1978-1982. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, n. 26, p. 241-259, jan./jun. 2012.

TEDESCO, João Carlos; MARCON, Telmo. As transformações na agricultura e as terras indígenas. In: MARCON, Telmo (Org.). **História e cultura Kaingang no sul do Brasil**. Passo Fundo: UPF Editora, 1994. p. 163-199.

ZANDONÁ, Ivete Terezinha. A arte dialogando com a ciência na abertura das Feiras de Iniciação à Pesquisa. In: ROSSETTO, Cândida.; PIAIA, Karine. (Org.). **Construir-se: um ato de ousadia e esperança 60 Anos da Escola Zandoná**. Passo Fundo: Salus, 2013, p. 110-115.

## Correspondência

**Telmo Marcon** - Universidade de Passo Fundo - Campus I, São José, CEP 99001-970, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> É importante observar que, no contexto de Platão e Aristóteles, a participação democrática era limitada a homens (masculino) livres. Essa delimitação excluía escravos, mulheres e as gerações não adultas. Mesmo assim, a participação de todos os homens livres constituía-se num problema.

<sup>2</sup> Para Charlot, a escola torna-se ideológica quando reforça a dicotomia e um distanciamento em relação à sociedade, sendo que a primeira fecha-se em relação a segunda.

<sup>3</sup> O portfólio consiste numa pasta com material individual do aluno e é tratado como documento avaliativo pela escola. Ele contempla um índice do material seguido dos dados de identificação do aluno e da área de conhecimento. As páginas são enumeradas e contêm atividades, autoavaliação, textos e fichamentos, ou seja, os trabalhos dos alunos e as anotações das docentes responsáveis pela área de conhecimento junto aos trabalhos avaliativos. É um instrumento importante que permite avaliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno. No mesmo documento, constam os critérios de avaliação em cada atividade realizada e permite que o aluno, o professor e a comunidade escolar saibam quais serão os critérios pelos quais os educandos serão avaliados.