

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO/MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÁDRIA BRUM DE AZAMBUJA

**PROCESSO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA
MUNICIPAL DE ENSINO DE SOLEDADE: EXPERIÊNCIA
DE DEMOCRACIA DE ALTA INTENSIDADE**

Passo Fundo

2020

Ádria Brum de Azambuja

**PROCESSO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA
MUNICIPAL DE ENSINO DE SOLEDADE: EXPERIÊNCIA DE
DEMOCRACIA DE ALTA INTENSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon

Passo Fundo

2020

DEDICATÓRIA

Aos gestores e professores do Sistema Municipal de Ensino de Soledade/RS.

AGRADECIMENTOS

Mestre em educação! Rememoro nas páginas amareladas do caderno de metas a afirmação “fazer mestrado”. Nesse percurso da escrita, por vezes solitário, ensimesmado e solidário constitui a experiência *do que nos acontece*. O que nos forma e nos transforma. A possibilidade de pensar sobre o que se pensa. Sem presa de finalizar encontrei sentido existencial nas entrelinhas da pesquisa, no diálogo com o professor orientador, na presença no espaço acadêmico, na relação de amorosidade com os sujeitos implicados nesse estudo. Ao longo desse tempo venho nutrindo um sentimento de gratidão que reconhece a imprescindível participação de vocês na minha trajetória acadêmica. Muito obrigada, a cada um e a todos!

Aos meus pais, Adroaldo e Evani, pela vida, pelo zelo e pelo amor.

Ao meu pai pela presença constante, pela paciência nos meus primeiros anos de estudo, pela solidariedade.

A minha mãe pelo pronunciamento constante de que seus filhos seriam úteis a Deus, aos homens e a si próprios. Assim estudamos!

Ao João, companheiro na caminhada a 36 anos, pelo incentivo, pela espera, pelo abraço reconfortante.

Aos meus filhos Camila e Gabriel, pela presença amorosa, pela alegria do encontro, pelo reconhecimento.

Aos amores dos meus filhos, Vag e Jana, pelo afeto, pela partilha de saberes, pelos momentos de lazer.

As minhas netas, Ana Carolina, Júlia e Martina, pela conexão com o mundo da infância, cheio de sonhos, brincadeiras, guloseimas e de doces lembranças da minha avó, Anália!

Aos meus irmãos, Karen, Alini e Kaiser, pelo carinho, pela admiração, pela parceria.

Aos sobrinhos, cunhados e cunhada, pelo afeto, pelo incentivo, pelo reconhecimento.

Ao orientador, professor Dr. Telmo Marcon, pela confiança, pela seriedade, pelos encontros no grupo de pesquisa. E, em especial, por partilhar sua crença nos movimentos sociais e suas experiências formativas.

A coordenação, professores e funcionários do PPGEduc, pela acolhida, pela socialização de conhecimentos, pela atenção e orientações.

À banca de qualificação da pesquisa, professoras Eliara, Ionara e Rosimar, pela atenção e envolvimento, pelos apontamentos que me conduziram a outros saberes.

À professora Eliara Zavieruka Levinski, pelo exemplo, pelo incentivo, pela crença nos processos democráticos participativos.

À professora Luciane Spanhol Bordignon, pela humana docência, pela socialização de conhecimentos, pelo apoio.

Aos professores do Sistema Municipal de Ensino, pelo testemunho de coragem, pelo protagonismo, pelo esforço pedagógico para colocar em movimento a gestão democrática.

Aos funcionários das escolas municipais, pela acolhida, pela receptividade, pelo apoio.

Ao grupo dinamizador da secretaria de educação, pela defesa do projeto educacional participativo, pelo envolvimento, pela cumplicidade.

Aos gestores escolares, pelos desafios cotidianos, pelos momentos de fala e escuta, pelas inúmeras aprendizagens.

Ao prefeito Paulo Ricardo Cattaneo, Vice-prefeita Marilda Borges Corbelini, pela oportunidade, pela confiança, pela decisão política de eleger a educação como prioridade de governo.

Aos secretários e diretores municipais, pelo apoio, pelo diálogo, pela disponibilidade.

Aos colegas do GPEPGE e do Grupo Movimentos Sociais Populares, Estado e Políticas Públicas, pelos estudos, pelos diálogos, pelos conhecimentos socializados.

Ao secretário municipal de Educação, Cultura e Desporto, (2013/2014) professor dr. Juliano Tonezer da Silva, pela crença na profissão docente, pelo olhar humanizado e comprometido, pela gestão participativa.

À querida amiga Maria Lêda Loss dos Santos, pelos cafés da tarde acompanhados de diálogos enriquecedores, pelo incentivo, pelo poema que me ajuda a vencer meus medos.

À Débora, amiga querida, pela ajuda, pelo incentivo, pela palavra de alento na hora certa.

[...] se não democratizarmos a sociedade civil, as relações familiares, as relações comunitárias, as relações na educação, no trabalho, na área econômica, etc., nunca democratizaremos a sociedade.

Boaventura de Souza Santos (2018, p.312).

RESUMO

A gestão da educação e a democratização da gestão escolar têm constituído o núcleo de estudos e pesquisas em diferentes contextos. Há múltiplas experiências que revelam a constituição de políticas educacionais que reafirmam o compromisso com a democracia. No município de Soledade/RS as ações educacionais mobilizam um projeto de gestão fundamentado na democracia participativa. Nesta dissertação, o objetivo geral é refletir acerca do processo de gestão democrática em movimento no Sistema Municipal de Ensino Público de Soledade/RS aprofundando as implicações nele da democracia de alta intensidade, conforme conceituada por Boaventura de Sousa Santos. O trabalho constitui-se a partir de um estudo de caso ancorado no paradigma interpretativo e crítico, na pesquisa bibliográfica, documental e na observação participante. Triangulando o projeto coletivo, as práticas desenvolvidas e as contribuições teóricas, foi possível potencializar o núcleo da pesquisa considerando os seguintes objetivos específicos: a) aprofundar os princípios que fundamentam uma gestão democrática de educação participativa no Sistema Municipal de Ensino; b) diagnosticar avanços, resistências e tensões atinentes ao processo de democracia de alta intensidade que envolvem múltiplos sujeitos com horizontes pedagógicos e políticos plurais. O presente estudo está organizado em cinco capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. No capítulo dois apresenta-se elementos do contexto sócio-histórico e cultural do município enquanto *lócus* do trabalho, bem como os núcleos fundantes que constituem o processo de gestão democrática no sistema municipal. No terceiro capítulo socializa-se dialeticamente as ações desenvolvidas na gestão educacional, apresentando-se os princípios e fundamentos da gestão participativa. No quarto capítulo descreve-se o trabalho pedagógico desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto - SMECD sinalizando avanços, resistências e tensões nascidas no contexto da democracia de alta intensidade. Conclui-se que a experiência local em torno do processo de gestão democrática, em movimento, vem revelando o quanto é possível constituir coletivamente projetos que intencionam a formação cidadã e reafirmam a crença num mundo mais justo e igualitário. A pesquisa reafirma que a democracia de alta intensidade, no contexto da hegemonia imposta pelo capitalismo, enreda-se em avanços e resistências, sinalizando que sua materialização está diretamente associada à decisão política do gestor, ao processo de autoformação dos sujeitos e à ação/reflexão sobre as práticas educacionais. Desse modo, reitera-se a tese de que participar é um ato político de emancipação, imperativo para a formação de cidadãos democráticos.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Participação, Sistema de Ensino, Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The management of education and the democratization of school management have been the nucleus of studies and research in different contexts. There are multiple experiences that reveal the constitution of educational policies that reaffirm the commitment to democracy. In the municipality of Soledade / RS, educational actions mobilize a management project based on participatory democracy. In this dissertation, the general objective is to reflect on the democratic management process in motion in the Municipal Education System of Soledade / RS, deepening the implications of high intensity democracy according to Boaventura de Sousa Santos. The work constitutes a case study anchored in the interpretive and critical paradigm, in bibliographic, documentary research and participant observation. Triangulating the collective project, the practices developed and the theoretical contributions, it will be possible to enhance the core of the research considering the following specific objectives: a) to deepen the principles that underpin a democratic management of participatory education in the SME; b) to diagnose advances, resistances and tensions related to the high-intensity democracy process that involve multiple subjects with plural pedagogical and political horizons. The present study is organized in five chapters including the introduction and the final considerations. Initially, I present elements of the socio-historical and cultural context of the municipality as the locus of work, as well as the founding nuclei that constitute the process of democratic management in the municipal system. In the third chapter, I dialectically socialize the actions developed in educational management, constituting the principles and foundations of participatory management. The fourth chapter describes the pedagogical work carried out at the Municipal Secretariat for Education, Culture and Sport - SMECD, signaling advances, resistances and tensions born in the context of high-intensity democracy. The local experience around the democratic management process, in movement, has been revealing the how much it is possible to collectively constitute projects that aim at citizen formation and reaffirm the belief in a more just and egalitarian world. The research reaffirms that high-intensity democracy, in the context of the hegemony imposed by capitalism, is entangled in advances and resistance, signaling that its materialization is directly associated with the political decision of the manager, the process of self-training of the subjects and the action / reflection on educational practices. Thus, it reiterates the thesis that participating is a political act of emancipation, imperative for the formation of democratic citizens.

Keywords: Democratic Management, Participation, Education System, Educational Policies.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atlas sobre Reduções do Tape.....	nº p.15
Figura 2 – Mapa da Localização de Soledade.....	nº p.22
Figura 3 – Dados sobre Matrículas na Educação Infantil.....	nº p.30
Figura 4 – Dados sobre Matrículas na Educação Infantil.....	nº p.32
Figura 5 – Dados Sobre Matrículas Zona Urbana.....	nº p. 33
Figura 6 – Dados Sobre Matrículas Zona Urbana.....	nº p.34
Figura 7 – Dados Sobre Matrículas Zona Rural.....	nº p. 36
Figura 8 – Dados Sobre Matrículas Zona Rural.....	nº p. 36
Figura 9 – Dados sobre o percentual de investimentos no Ensino Público Municipal.....	nº p. 39
Figura 10 – Dados sobre Carga Horária Correspondente à Formação Permanente.....	nº p. 55
Figura 11 – Dados Sobre o Número de Participantes dos Encontros de Formação Permanente.....	nº p. 56
Figura 12 – Dados Referentes às Avaliações Realizadas após os Encontros de Formação Permanente.....	nº p. 56

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sobre violência contra mulher em Soledade (SSP/ RS).....nº	p.27
Tabela 2 – Tabela de Intendentes e Prefeitos de Soledade	nº p.116

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras

APM – Associação de Pais e Mestres

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAEES - Centro de Atendimento Educacional Especializado

CE – Conselho Escolar

CF – Constituição Federal

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

CME – Conselho Municipal de Educação

CRE – Centro Regional de Educação

DPM – Delegações de Prefeituras Municipais

EC – Emenda Constitucional

EDUCERE - Congresso Nacional de Educação

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

ENAEM – Encontro de Estudantes dos Nonos Anos

FAED – Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo

FAMURS - Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul

FEE - Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser

GD – Grupo Dinamizador

GEPALFA – Grupo de Pesquisa em Alfabetização

GPEGPE – Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB ou LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PF – Passo Fundo

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFORMA - Programa de Formação Permanente dos Trabalhadores em Educação

Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e de Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

RS – Rio Grande do Sul

SE – Secretaria de Educação

SME – Sistema Municipal de Ensino

SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade

SSP/RS – Secretaria da Segurança Pública do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	3
2. SOLEDADE DOS ERVAIS, DO GADO, DOS PINHAIS, DAS PEDRAS PRECIOSAS: CENÁRIO DE EXPERIÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA	11
2.1 Primórdios históricos	13
2.2 A formação de Soledade.....	16
2.3 Dados geopolíticos e socioeconômicos de Soledade	21
2.3.1. Localização	21
2.3.2. Indicadores diversos e financeiros	22
2.3.3. Agricultura	23
2.3.4. Pecuária	23
2.3.5. Indústria	23
2.3.6. Comércio.....	25
2.3.7. Serviços	26
2.3.8 Educação.....	28
2.3.8.1 Educação infantil.....	29
2.3.8.2 Ensino Fundamental	32
2.3.8.3 Investimentos na educação.....	36
2.4. Concepções educacionais	39
2.4.1. De Sistema de Ensino	39
2.4.2. De Conselho Municipal de Educação (CME).....	41
2.5 De Cidade Educadora	42
2.6. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto: contextos plurais e o cenário das práticas de gestão democrática	45
3-PRINCÍPOIS DE UMA DEMOCRACIA DE ALTA INTENSIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO PARTICIPATIVA.....	48
3.1.2. A escola	51
3.1.3. A política Pública Educacional	52
3.1.4 A Formação continuada.....	54
3.1.5 Os Sujeitos do Processo Educativo	56
4.2 A formação continuada no processo democrático do SME: fundamentos e práticas em ação	89

5. Considerações finais..... 109
ANEXO 116
BIBLIOGRAFIA 121

1- INTRODUÇÃO

O conceito de democracia tem estado com frequência em inúmeros documentos orientadores do modo de vida em sociedade, bem como nos que norteiam as políticas educacionais. Figura, ainda, em discursos nos mais variados contextos, em especial no meio político. Permeia os diferentes cenários das instituições públicas, muitas vezes, como retórica ao invés de prática de vida individual e coletiva. Dessa forma, seu conceito está presente no cenário educacional e escolar cujas ações de natureza democrática se intensificaram no final da década de 1980 e início dos anos 1990, por conta dos movimentos sociais e populares, constituindo também, foco de estudos e pesquisas.

A gestão da educação e a democratização da gestão escolar, ancorados em preceitos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996)¹ e o Plano Nacional de Educação - PNE (2014 – 2024)² aprovado em 2014, tem ganhado centralidade nas discussões que permeiam temas educacionais emergentes, revelando, ainda, uma necessidade de alargar o conceito de democracia e de democratização, pois, embora guardem uma etimologia comum, tratam de questões distintas. Enquanto a democracia aproxima-se da política em seus diferentes sentidos, a democratização da educação relaciona-se com o ensino e a aprendizagem, na relação com o direito de aprender. No entanto, democracia e democratização têm algo em comum: a reflexão sobre igualdade de direitos e as exigências de participação. Ao discutir igualdade, democracia e democratização, esses conceitos ganham dimensões políticas.

Na perspectiva da centralidade dos debates sobre democracia há grupos que se preocupam com essa temática para que, no contexto das ações, as compreensões possam adensar sua defesa e evitar seu esvaziamento, ao mesmo tempo em que é possível observar ações de refluxo desse modelo, a partir de diversas interpretações políticas e jurídicas sobre as questões que envolvem a sua consolidação.

Dentre diferentes coletivos como: movimentos sociais, grupos de pesquisa, instituições de educação básica e superior, associações formais e não formais de educação,

1 LEI Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

2 Plano Nacional de educação – 2014/2024. Aprovado pela LEI Nº 13005 de 25 de junho de 2014 e determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.

encontram-se experiências ricas e inspiradoras as quais possibilitam aos sujeitos condições argumentativas de resistência aos modelos neoliberais, conservadores e reacionários que intencionam materializar ações que desconstituem princípios democráticos, em especial, na gestão educacional. A experiência de gestão *do e no* Sistema Municipal de Ensino de Soledade (SME)³ município situado ao norte do Rio Grande do Sul, constitui a base empírica desse trabalho investigativo e mobiliza os sujeitos para que na trajetória da pesquisa acolham as inquietações, percepções, constatações, possibilidades e limitações do modelo de gestão educacional em movimento.

No SME, após longo período de administrações que pouco favoreceu a participação dos sujeitos envolvidos com a educação formal concebida como emancipação, uma proposta de gestão, embrionariamente, é constituída por gestores e professores, demonstrando com tal atitude o quanto é possível inaugurar um processo democrático de gestão que intenciona a formação cidadã, mesmo diante de esforços, tendências e projetos para desconstituí-lo. Minha atuação profissional frente à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) de Soledade, a imersão nos processos formativos na academia, o percurso na escola pública associados ao modo de *ser e estar* no mundo tem me instigado a refletir e a levantar muitos questionamentos, reafirmando a compreensão de que é possível vislumbrar outros horizontes para a educação. A utopia que me faz caminhar rumo a esse horizonte tem exigido coragem, trabalho em rede e permanente reflexão-ação sobre o processo em andamento, para fazê-lo e refazê-lo no próprio percurso.

Nesse sentido, é fundamental desvelar os conceitos advindos da compreensão dos sujeitos sobre democracia, categorizando os princípios que fundamentam as ações dessa natureza, refletindo sobre os obstáculos que impedem sua consolidação, num cenário que envolve múltiplos sujeitos com horizontes pedagógicos e políticos-plurais, intencionando constituir uma prática reflexiva que corrobora para a longevidade da gestão democrática. A compreensão do processo *no estar sendo* evidencia a necessidade de aprofundamento teórico, ensejando na formação e autoformação dos sujeitos que buscam ancorar as inquietações vividas no cotidiano da gestão democrática.

A constituição do processo de gestão democrática implica na compreensão das relações de poder no contexto do sistema e da escola entrelaçando-se à comunidade escolar, em seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, buscando a horizontalização das

3 SME. Regulamentado pela LEI N° 2557 de 30 de novembro de 1999.

ações e o exercício formativo da participação, que ocorre mediante a aproximação entre sujeitos que agem em defesa da educação com base em projetos educativos coletivos, que assegurem o cumprimento de metas e objetivos, reconhecidos como instrumento teórico-metodológico que possibilitam a superação dos desafios cotidianos. Assim, o poder não reside nas relações autoritárias e unilaterais evocadas por cargos, mas pelo exercício consciente da participação. Fleites (1996) assevera que a participação é “sempre para algo e por algo”, portanto, o processo encontrará razão de ser ao revelar o movimento em torno da sua própria materialização.

O entrelaçamento das percepções dos sujeitos com os pressupostos teóricos poderá trazer elementos fundamentais que, quando melhor compreendidos, resultam em ações intencionadas para além do senso comum. A análise crítica-reflexiva permite o estranhamento do senso comum que é [...] “sempre um ponto de tensão para a reflexão” [...], (BENINCÁ, BALBINOT, MARCON, 2009, p. 150), sinaliza para os fundamentos da ciência que tendem a legitimar o processo de gestão democrática em movimento no SME.

A pesquisa, enquanto estudo reflexivo sobre a práxis, busca elementos conceituais que acolham as indagações e possibilitem a ampliação do horizonte de compreensão para melhor entender e interpretar as situações que propiciam o envolvimento, a descentralização e a participação na gestão. Convergem para a gênese da pesquisa as seguintes questões: a) que compreensão de democracia sustenta as práticas educacionais no ensino público municipal? b) que ações potencializam a democracia? c) que fatores mobilizam os sujeitos *no* e *com* o processo de gestão democrática no âmbito da educação municipal? d) em que medida a gestão democrática do ensino público municipal de Soledade configura-se como uma experiência de democracia de alta intensidade?

Ao acolher as diferentes percepções sobre esse processo, sejam elas de confirmação do que está sendo constituído ou num viés crítico, o sujeito da práxis forma-se e se transforma. Corroborando com esse entendimento, Maria Luíza Souza pontua que: “esse processo pode ser mais ou menos desenvolvido, não importa; o fato é que ele existe, e é a partir da realidade em que ele se encontra que se pode considerar as ações desenvolvidas como conscientes, capazes de assumir um caráter educativo em função do processo de participação” (SOUZA, 2004, p. 90).

O processo democrático com base na participação ocorre pela ação intencional dos sujeitos que o movimentam e pela reflexão que o constitui em consonância com as

percepções, desejos e anseios do coletivo. É gradual e, possivelmente, lento. Exige paciência e persistência. Nem sempre os sujeitos compreendem o que experienciam, pois são complexas as experiências formativas de natureza participativa. O movimento em torno da compreensão também é processual e, é ao longo de sua trajetória que se efetiva a formação reflexiva, possibilitando a apropriação da realidade pelos sujeitos da práxis.

Nas inúmeras leituras já realizadas, encontro nas palavras de Faundez o sentido para seguir *no* e *com* o processo de gestão da educação municipal: “como em tudo, a participação deve ser aprendida numa prática concreta e numa reflexão profunda sobre esta prática”. Assim, o processo *no estar sendo* revela que “será preciso então aprender a participar, mas igualmente aprender a se organizar, a dialogar, e, em primeiro lugar, aprender a aprender” (FAUNDEZ, 1993, p. 34).

O presente estudo está comprometido ética e politicamente com os múltiplos sujeitos que, de diferentes lugares na gestão, compreendem a educação como uma política voltada à construção da cidadania, que exige pronunciamento e envolvimento coletivo para legitimá-la como tal. Assim, as ações de fortalecimento do processo de gestão democrática no SME têm despertado interesse entre professores e gestores da educação básica, constituindo tema de investigação. A compreensão de que, por meio da pesquisa é possível pinçar elementos que ao serem, criteriosamente analisados, poderão indicar caminhos possíveis para que esse não seja apenas mais um projeto com durabilidade do tempo do governo e venha a constituir-se uma política pública de gestão da educação municipal, nos instiga a buscar por respostas não conclusivas, mas explicativas conformando especificidades e generalidades.

Na gestão municipal, em especial no SME, alguns elementos que sustentam a gestão democrática necessitam de adensamento teórico que possibilite compreender o processo em movimento, entre os quais: 1) as relações de poder (na SMECD, na escola e na comunidade); 2) o programa de formação continuada (organizado em eixos: Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, Gestores e Coordenadores Pedagógicos das escolas e da Secretaria de Educação); 3) a constituição do grupo dinamizador; 4) as visitas pedagógicas; 5) a eleição de diretores; 6) o processo de fortalecimento dos colegiados (Associação de Pais e Mestres - APM, Conselho Escolar- CE e Grêmios Estudantil); 7) a avaliação institucional.

Com base nessas considerações intenciono refletir acerca do processo de gestão democrática em movimento, aprofundando as implicações de democracia de alta intensidade, conforme Boaventura de Sousa Santos, na gestão da educação no SME de Soledade/RS,

triangulando o projeto coletivo, as práticas desenvolvidas e as contribuições teóricas acerca da gestão democrática. A pesquisa será potencializada à medida em que considerar os seguintes objetivos específicos: a) aprofundar os princípios que fundamentam uma gestão democrática de educação participativa no SME de Soledade; b) diagnosticar os principais obstáculos de gestão democrática nesse sistema de Soledade; c) analisar a experiência desenvolvida na gestão da educação no município de Soledade como uma democrática de alta intensidade, envolvendo múltiplos sujeitos com horizontes pedagógicos e políticos-plurais.

Assim, os sujeitos que mobilizam o processo democrático sentem-se desafiados a pensarem de modo reflexivo sobre sua prática, pois compreendem residir nessa ação a possibilidade de constituição de uma política pública educacional, na medida em que é possível reafirmar o feito, redimensionando o projeto coletivamente no *estar sendo*. Tal postura, exige conhecimento mais abrangente e denso do processo em desenvolvimento.

Após estudo teórico que antecedeu a escrita dessa pesquisa, com base em leituras de teses e dissertações, no diálogo com o professor orientador, nos encontros com docentes na Faculdade de Educação – Faed, da Universidade de Passo Fundo - PF, na interação com os participantes dos grupos de pesquisas, em conversas com outros, venho observando-me enquanto sujeito da experiência. Assim, esse contexto me possibilitou optar pelo estudo de caso, ancorado no paradigma interpretativo e crítico. Para Minayo “o estudo de caso favorece uma análise qualitativa na medida em que trabalha com o universo dos significados, motivos, anseios, crenças, valores e atitudes” (2010, p. 21).

Embora o estudo de caso seja mais utilizado em pesquisa na área médica, autores como André (1995), Becker (1999) e Sarmiento (2011) apontam e reconhecem sua pertinência em pesquisas que envolvem ensino e aprendizagem, que buscam uma análise criteriosa de uma situação, de um sujeito ou de um processo, inferindo singularidades e generalizações no desenvolvimento do trabalho. Becker sinaliza que o objetivo do estudo de caso é “compreender, de forma abrangente, o grupo estudado e desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais” (1999, p. 118).

No movimento dialético, o SME tem conferido sentido e intencionalidade às práticas educativas, possibilitando transformar o cenário a partir do envolvimento dos sujeitos num processo dialógico. A pesquisa, através do estudo de caso, abarca o desafio de abrir frestas para a compreensão desse fenômeno educativo que ocorre de maneira específica e singular ao

mesmo tempo em se reafirma na relação epistemológica. Nas contribuições de Ludke e Andre, é plausível apontar que:

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico. [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (1986, p. 17 (Grifo das autoras)

A pesquisa apoia-se na investigação qualitativa, tendo como base a compreensão de que um fenômeno educativo só pode ser analisado enlaçando os sujeitos, seus múltiplos contextos, suas relações, explicitando assim, uma realidade não linear. Para o pesquisador que se debruça sobre essa investigação, o desafio reside em entrelaçar-se com o objeto, ultrapassando a condição de “passageiro” (LEVINSKI, 2008), ampliando o tempo de imersão no processo e analisando os fatos para além do conhecido.

Esta pesquisa qualitativa estruturada com base em um estudo de caso tem como foco a gestão no SME, sendo construída a partir da pesquisa documental e bibliográfica e da observação participante, caracterizando-se como pesquisa empírica, cujo sentido reside em adentrar com mais profundidade nos fundamentos e princípios que sustentam a gestão democrática e que, pela sua natureza, traz elementos que apontam para uma democracia de alta intensidade. Este estudo de caso, amparado no paradigma interpretativo e crítico, caracteriza-se como estudo de caso instrumental.

De acordo com André (2008) e Stake (2009), o estudo de caso instrumental tem por objetivo favorecer a compreensão de fenômenos que surgem pela análise de um caso em específico, porém a centralidade não é o caso em si, *mas os insights* que nascem desse estudo denso e criterioso. Com base no estudo de caso instrumental é possível capturar elementos que compõem o processo de gestão democrática no SME analisando-os a partir de concepções epistemológicas que sustentem seu significado e seu sentido no contexto das práticas.

A observação participante tem sua origem nas ciências sociais, como a antropologia e a sociologia, na pesquisa qualitativa é uma das principais técnicas. Sendo que nela, o pesquisador tem participação no contexto da ação de onde busca retirar elementos que lhe possibilitem uma leitura mais aprimorada da realidade. Segundo André (2008), na observação participante o pesquisador tem sempre um grau de interação com o caso em estudo. Não estando isento aos afetos recíprocos entre os sujeitos que interagem no contexto da ação.

Assim, a observação participante exige clareza quanto à postura do pesquisador no coletivo que deve primar pela busca de elementos que, inter-relacionados, possibilitem a

leitura e a compreensão da realidade, mantendo-se flexível e aberto para acolher dados muitas vezes não aparentes no início do trabalho.

A experiência vivida como gestora da educação no âmbito do SME tem me constituído na relação com outros atores como sujeitos da transformação, cujas experiências têm exigido cada vez mais conhecimento para seguir na formação e autoformação que sustentam processos participativos na sinuosidade do caminho. Faundez diz que “quando o homem [e a mulher] participa[m] da transformação histórica ele[s] também se transforma[m]. Nesse sentido, pode-se dizer que o homem[e a mulher] faz[em] a história e é[são] feito[s] por ela” (1993, p.38). E esse é um movimento complexo que requer formação permanente.

Todavia, a pesquisa não se limita ao estudo da experiência em si, seu fundamento reside na constituição de um olhar mais alargado que busca confrontar os dados colhidos no contexto das práticas com as contribuições da ciência, socializando suas premissas para assim, colaborar com reflexões e práticas educativas de natureza participativa.

Desse modo, a análise do processo no *estar sendo* desafia o pesquisador a adotar a postura de “estranhamento ao que lhe é familiar” (LEVINSKI, 2008), buscando distanciar-se do supostamente conhecido para encontrar outras perspectivas advindas da análise crítica, da sua interpretação e da construção de conceitos de democracia que leva em conta os saberes dos sujeitos que compõem as sociedades plurais e complexas. As empirias teorizadas trazem contribuições ímpares na medida em que nascem da prática observada e refletida, possibilitando ao coletivo ressignificar o contexto educacional.

As múltiplas ações constituídas no cenário da gestão municipal, em especial, na Secretaria de Educação (SE), evidenciam princípios de gestão democrática como a participação, o diálogo, a escuta, a autonomia, sustentando as relações de poder constituídas horizontalmente entre os sujeitos, favorecendo o protagonismo de muitos que, por longos períodos na história, foram submetidos ao silenciamento.

O encharcamento nesta experiência me inspira e ao mesmo tempo me desafia a construir, por meio da pesquisa, uma rede conceitual com elementos epistemológicos que ancorem as ações desenvolvidas no cenário local, que legitimam a democracia em contraponto ao esvaziamento do seu sentido observado na esfera nacional.

O tema proposto neste trabalho é fruto de inquietações, desafios e necessidade de teorizar as empirias que nascem na prática cotidiana na gestão da educação municipal. Considero também, para realizar a pesquisa, a experiência vivida na perspectiva do que nos

toca, do que nos acontece (LARROSA, 2014), entrelaçadas essas concepções podem explicitar o sentido do processo vivido e contribuir para o seu adensamento teórico. Ao constituir o texto na condição de investigadora-intérprete busco entrelaçar percepções, compreensões e vivências dos atores sociais às contribuições da ciência que permitem aos sujeitos da ação fazer e refazer o processo no *estar sendo*.

Nesse contexto a escrita é exigente, uma vez que convoca a pesquisadora a dar sentido a sua pesquisa ultrapassando as explicações e as mediações, estabelecendo um grau de criticidade constituído a partir da densidade com que os elementos são descritos. Também exige certo afastamento do que é familiar onde é mais plausível encontrar respostas superficiais e imediatas em contextos complexos e plurais. Escrever de forma densa e “se afastar do familiar” constituem-se desafios que não podem se perder no horizonte do trabalho.

A base empírica da pesquisa será constituída a partir da observação participante e da pesquisa documental, possibilitando, então, comparar, contrastar, confrontar e interpretar, em diálogo com a produção bibliográfica, os elementos que compõem o processo de gestão democrática no SME. A pesquisa documental compreende um conjunto de relatórios e documentos oficiais da SMECD, contendo as memórias produzidas pelos professores, atas, publicações em revistas, livros e periódicos, bem como fotos, vídeos e boletins estatísticos.

Os documentos constituem uma produção *posteriori* da ação realizada, passível sempre de uma interpretação, não podendo ser modificados, apenas interpretados à luz dos fundamentos da pesquisa, por serem dados estáveis, possibilitando maior segurança aos sujeitos que dele fazem uso para os trabalhos de pesquisa.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais, alicerçados nas compreensões de autores como Faundez (1993), Fleites (1996), Levinski (2008), Freire (1987), Marcon (2013), Santos (2016), Souza (2010) dentre outros. No primeiro capítulo está contida a *introdução* da pesquisa. O segundo capítulo: *Soledade dos Ervais, do Gado, dos Pinhais, das Pedras Preciosas: Cenário de Experiência da Gestão Educacional Democrática*, busco trazer elementos do contexto sócio-histórico e cultural local e global para ampliar a compreensão sobre o cenário educacional municipal na relação com as ações socioeconômicas, políticas e culturais do território. A ideia central é problematizar as relações de poder determinadas pelo capitalismo cotejando com o contexto educacional na região da Serra do Botucaraí. No terceiro capítulo, *Princípios de uma democracia de alta intensidade: a construção de uma gestão participativa* pretendo

apresentar os núcleos fundantes da gestão democrática no SME, como: participação, diálogo, autonomia, dentre outros, discutindo seu sentido no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas, relacionando com os conceitos abordados pelos autores que contribuem para a compreensão dessa temática no campo educacional, reafirmando o compromisso com a formação cidadã em contraponto ao estado mínimo de direito, projeto em evidência no cenário global. No quarto capítulo, *A Construção da Democracia Participativa no Âmbito do SME de Soledade: avanços, resistências e tensões*, descrevo a materialização da gestão participativa, sinalizando avanços, resistências e tensões nascidas no contexto da democracia de alta intensidade. O último capítulo, a conclusão, reafirmo o esforço de relatar e tentar compreender a prática efetivada pelo Sistema Municipal de Ensino, trazendo à tona os elementos que nortearam a construção desse trabalho, sinalizando para as representações do processo de gestão democrática, suas potencialidades e fragilidades.

2. SOLEDADE DOS ERVAIS, DO GADO, DOS PINHAIS, DAS PEDRAS PRECIOSAS: CENÁRIO DE EXPERIÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

[...]Os “olhos” com que “re vejo” já não são os “olhos” com que vi.
(Freire, 2002, Grifos do autor)

A história é sistêmica: o tempo passado e o tempo presente estão inter-relacionados. Para compreender o tempo histórico e sua dialética é preciso olhar para a contemporaneidade, “[...] e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho não-linear, articulado, colhendo ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido” (CAMBI, 1999, p. 37).

Desse modo, descrever uma conjuntura, percebendo e compreendendo sua dinâmica externa e interna propicia construir uma teia de relações e significados determinantes na constituição de um território e, conseqüentemente de seus sujeitos. A contextualização, então,

não se restringe à redação do texto produzido com esse objetivo, amplia-se para a leitura visual, o relato, a vivência. Conforme descreve Santos:

O contexto é, portanto, um lapso de espaço-tempo, mas são também as nuances, as sutilezas, os questionamentos que forjam ideias de pertencimento, de identidade, de um sujeito datado, situado, posicionado frente a si, frente aos outros e frente ao mundo (2003, p. 21).

Meu percurso na educação básica estadual, como professora nos anos finais do ensino fundamental e, nos últimos anos à frente da gestão na SMECD, mobilizam-me para adentrar no campo da pesquisa, esmiuçar os detalhes, estreitar o olhar para especificidades e associar as generalidades, abrir frestas e enxergar um ponto mais longe. Recolher dados, analisar, sistematizar, construir provisoriades para as indagações. Constituir-me aprendiz num processo educativo de emancipação do sujeito e de vivência cidadã são premissas desse trabalho de investigação que também se traduz em um processo de formação e autoformação.

Para melhor desenvolver a pesquisa faz-se necessário revisitar a historiografia da região de Soledade/RS. À luz do tema em análise, o processo de povoamento é tomado como fator marcante da estrutura social e das relações de poder que se perpetuam no tempo. Assim “a leitura do passado não se faz de forma aleatória, mas tem em vista a busca por respostas para interrogações presentes”. (MARCON, 2003, p. 26). Da análise crítica desse período poder-se-à extrair elementos que ajudam a melhor compreender nossa identidade cultural, bem como constituir processos de “transformação do presente”.

Entrelaçados, o tempo e o espaço forjaram a Serra do Botucaraí, iniciando a ocupação da região, até então, densamente povoada de índios. Antecedendo a chegada dos portugueses e paulistas ao sul do continente, as terras que hoje conformam o estado do Rio Grande do Sul eram habitadas por, de acordo com o registro de Aurélio Porto, mais de 20 tribos indígenas que se agrupavam conforme suas características culturais, a localização geográfica e os hábitos alimentares, fatores que os distribuía em grupos de coletores, outros, sedentários e outros, ainda, dedicados à agricultura. Para o historiador e arqueólogo Arno Alvarez Kern em *Antecedentes indígenas*: “quando chegaram os espanhóis e os portugueses, encontraram estas áreas orientais da bacia platina povoadas por milhares de indígenas, organizados em muitos grupos diferentes, distribuídos em paisagens as mais diversas [...]”. (KERN, 1994 apud ORTIZ, 2011, p. 78).

2.1 Primórdios históricos

No decorrer do século XVI, os portugueses dedicados às explorações litorâneas chegaram ao Rio Grande do Sul, nominado, então, de Rio Grande de São Pedro. Esse território pelo Tratado de Tordesilhas pertencia à Espanha, fato que acarretou uma ocupação tardia, pois, distante dos mercados europeus, com acessos marítimos difíceis, desprovido de condições favoráveis à navegação e, aparentemente, sem riquezas naturais que atendessem o modelo europeu, a ocupação ficou relegada a um segundo plano.

No ano de 1626, os missionários jesuítas espanhóis chegaram ao Rio Grande do Sul, atravessando o Rio Uruguai e indo se fixar no noroeste do estado. Em terras rio-grandenses, os jesuítas tinham como objetivos formar as reduções, catequizar os índios e aprisionar o gado. No entanto, os bandeirantes paulistas dispersaram as reduções, capturaram e aprisionaram os missionários, que na condição de trabalhadores escravizados, eram vendidos em regiões com maior capacidade econômica.

A ocupação das terras no estado do Rio Grande do Sul ocorre mediante ações estratégicas de natureza econômica e comercial, acirradas após a expulsão dos jesuítas. O gado, encontrado livremente nos campos da província, bem como os muars, animais usados para transportes, despertaram o interesse dos mineradores da região de São Paulo e Minas Gerais.

O deslocamento dos animais de um local a outro chamado tropeirismo ocasionou a abertura de caminhos ligando a região sul às demais, originando povoados e cidades em locais utilizados para descanso e pouso dos viajantes ao longo do percurso.

A concessão de sesmarias⁴ por parte da coroa portuguesa também impulsionou a ocupação territorial, assinalando de forma intensa a formação histórica da região e influenciando no desenvolvimento econômico, educacional e político. Entrelaçados por relações de poder extremistas, “a distribuição de sesmarias teve um caráter extremamente excludente. Privilegiou, sobretudo, chefes militares e atacou direitos de inúmeros posseiros,

⁴Durante o período colonial brasileiro havia o sistema de sesmarias, através do qual o poder político português concedia extensas áreas de terra às pessoas que tinham prestando algum tipo de serviço, especialmente militar. Esse processo possibilitou que enormes extensões de terra fossem apropriadas por um número pequeno de pessoas. Para Ortiz a “Lei das Sesmarias caracterizou-se como regra econômica e social, objetivando reforçar o padrão de propriedade e de exploração feudal da agricultura e da nação portuguesa da época. Foi um instrumento jurídico que visou à ocupação produtiva das terras ociosas, ao mesmo tempo em que coagiu a reprodução das relações feudais de produção”. (2011, p. 41)

fosse qual fosse a dimensão de suas posses” (ORTIZ, 2011, p. 87). Nativos, posseiros, caboclos⁵ e colonos ficaram relegados à própria sorte e sem condições de reivindicar a posse da terra, passaram a ser mão de obra escravizada, venderam sua força de trabalho nas fazendas pastoris ou adentraram a densa mata em busca de condições favoráveis para sobrevivência, tendo como base a exploração da erva-mate.

Os critérios de exploração, posse e concessão de terras no Rio Grande do Sul com suas consequências sociais, políticas e econômicas alinhadas aos interesses das coroas ibéricas, foram determinantes no processo de ocupação/colonização de várias regiões no estado, dentre elas a Região do Alto da Serra do Botucaraí.

A colonização da Região da Serra do Botucaraí ocorreu com a abertura da picada de Botucaraí, em 1810, com a finalidade de estabelecer a comunicação entre Rio Pardo e o Planalto, afugentar os *bugres*⁶ da encosta da Serra, e encurtar o caminho para os tropeiros que se dirigiam a São Paulo.

A redução de São Joaquim, localizada na margem esquerda do Alto Rio Pardo, fundada no século XVII, concentrou um grande número de índios e desafiou os jesuítas a superarem um terreno acidentado e o convívio com os nativos, a fim de explorar os ervais disponíveis em grande quantidade. A redução prosperou grandemente. No entanto, a atuação dos bandeirantes, liderados por Raposo Tavares, destruiu a redução de São Joaquim e a de Jesus-Maria, também fundada na região. Com a expulsão dos jesuítas, o local permaneceu, somente, com a presença de índios.

“ [...] os paulistas, dirigidos por Antônio Raposo Tavares [...] atacaram e destruíram, na Província de Guairá, as missões de São Miguel, Santo Antônio, Jesus-Maria, São Paulo, São Xavier, São Pedro e Conceição dos Gualachos... Reunindo, então, em Loreto e Santo Inácio Mini os índios fugitivos das outras missões, resolveram os jesuítas abandonar a Província de Guairá e estabelecer esses índios no território compreendido entre o Paraná e o Uruguai”. (CAFRUNI, 1966, p. 83 apud ORTIZ, 2011, p.110).

5 Na relação com essa pesquisa, a designação *caboclo* apresenta elementos étnicos, socioeconômicos e culturais. Dessa forma, o caboclo refere-se ao morador das áreas rurais ligados à atividade extrativista da erva-mate, bem como as associadas à cultura de subsistência em pequenas roças; pequenos proprietários, agregados ou arrendatários; mestiços descendentes de índios e brancos.

6 Atribui-se ao termo *bugre*, a denominação pejorativa dos índios e caboclos. É uma expressão regionalizada, sendo citada inúmeras vezes na literatura sobre Soledade, em especial, na obra de Franco (1975), *Soledade na história*.

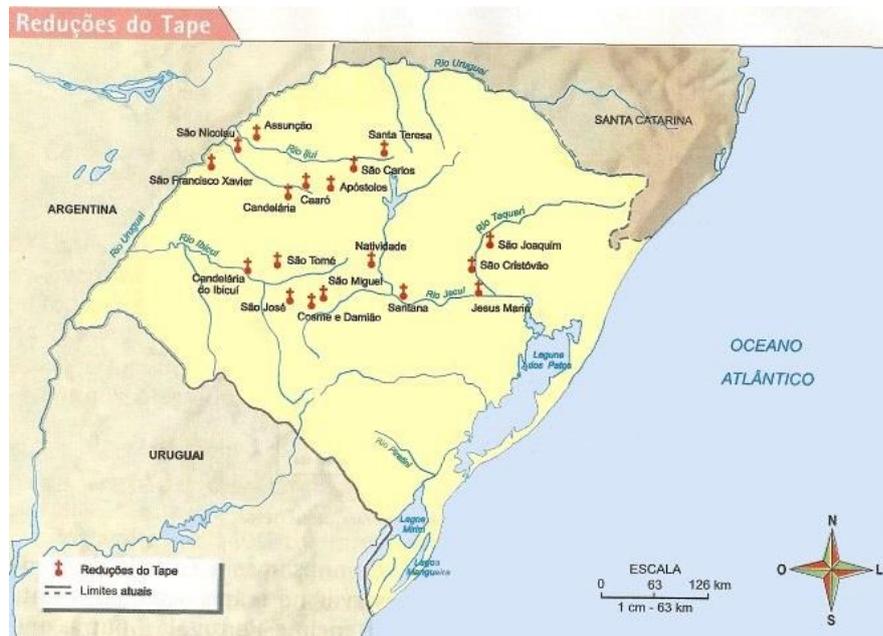


Figura 1 – Atlas sobre Reduções do Tape (ALBUQUERQUE, 1991)

No século XVIII, quando o interesse econômico das missões dos Sete Povos motivou a ocupação do território, não foi o brilho das pedras preciosas a instigar o olhar e motivar a presença dos “conquistadores”, mas uma riqueza nativa de cor verde e forte valor comercial. A erva-mate era a única riqueza de que dispunham os padres jesuítas para comercializar na capital da Argentina, Buenos Aires, fato que atraiu os guaranis missioneiros para a Serra do Botucaraí. Franco destaca que “certamente, da experiência anterior da redução de São Joaquim, teria ficado a memória e o registro dos ricos ervais existentes na Serra que divide as águas do Jacuí e do Taquari”. (1975, p. 12).

Por várias décadas, os nativos que habitavam as reduções jesuíticas percorriam uma grande distância em carretas até os ervais, permaneciam por meses preparando grandes carregamentos, para então, retornar às Missões. Esse movimento acabou despertando o interesse das expedições portuguesas:

“Em 1714, ao ser informado sobre a possível existência de minas de ouro e prata nesse local, Francisco de Brito Peixoto teria organizado uma frota e explorado a região. Ao ouvir tiros e reconhecer o caminho trilhado por carros e cavalgaduras, com medo de ataques dos padres da Companhia, se retirou a toda pressa, reconhecendo que as pedras preciosas da informação eram os grandes ervais que os jesuítas exploravam junto à Serra do Botucaraí. (FRANCO, 1975, p. 12-13).

Durante o século XIX, a erva-mate serviu de sustento para nativos, caboclos e brancos pobres excluídos da propriedade privada da terra, para os quais, “filhos deste solo a pátria

amada não foi mãe gentil” (ORTIZ, 2011, p. 102), e cujas presenças colaboraram para aligeirar o povoamento da Serra do Botucaraí.

No entanto, em 1801 os portugueses conquistaram o território das Missões, os missionários perderam seus ervais, as longas viagens em carretas já não eram mais necessárias e os poucos habitantes espalharam-se pelo território sulino, restando o caminho trilhado pelas carretas que ligava a região do Botucaraí às Missões e à fronteira.

As terras compostas por campos e matas, com picadas acidentadas de terrenos de pedras soltas e escorregadio circundada por rios e paredões rochosos denunciavam ser essa uma região de difícil acesso, precárias condições de comunicação e transporte. A geografia, certamente, contribuiu para o desenvolvimento lento e tardio. No aspecto econômico, os custos com o frete dificultaram a comercialização da erva-mate, da araucária, e das pedras preciosas.

A compreensão dos fatos que produziram a história da nossa região se ancora na relação dialética, histórica, social e cultural, com o modo de vida dos sujeitos do lugar. Questões implicadas com o desenvolvimento pessoal e coletivo, como analfabetismo, exploração econômica sem sustentabilidade, relações de dominação, submissão da mulher, coronelismo, deixam marcas profundas e históricas não só da violência explícita, mas, sobretudo, da violência simbólica. A história tem seguido seu curso, alinhando novas compreensões que contribuem com elementos que podem mudar essa trajetória. A educação formal e não formal é, sem dúvida, contributo essencial para isso.

2.2 A formação de Soledade

Inicialmente, a região da Serra do Botucaraí pertencia ao município de Rio Pardo, num todo maior do qual fazia parte o antigo município de Cruz Alta. Quando ocorreu o desmembramento de Rio pardo, Cruz Alta passou a exercer domínio administrativo sobre a região do Botucaraí. No entanto, a imensidão do território de Cruz Alta, dificultando as ações administrativas resultou na criação de novos municípios. Dessa forma, em 1854 foi proposto ao governo provincial a criação do município de Passo Fundo, do qual passaram a fazer “sete distritos, sendo três deles – o 5º, 6º e o 7º- do antigo distrito de Cima da Serra do Botucaraí” (FRANCO, 1975, p. 56), sendo o 6º distrito o da Soledade. Pelo período de dezoito anos, Soledade esteve sob domínio administrativo passo-fundense, em 1875 é elevada à vila, pela lei provincial nº 962 torna-se independente.

Soledade, na região do alto da Serra do Botucaraí, localiza-se ao norte do Rio Grande do Sul. Rica em lendas, personagens históricos: índios, monges barbudos, colonizadores, caudilhos e coronéis, imigrantes. Carrega impressões que denunciam formas de produção e concentração de riqueza, relações de natureza societária, representações ideológicas, práticas discursivas hegemônicas, exercício de poder organizado e muitos conflitos entre diferentes atores sociais. Convicções, poder, lutas, realizações, marcam um tempo histórico. Da lenda nasceu o nome Soledade. Sérgio da Costa Franco, autor do livro “Soledade na história”, obra organizada e publicada com o apoio financeiro da prefeitura municipal em homenagem ao primeiro centenário, escreve com base no registro da diocese de Santa Maria que:

[...] lá por volta de 1830 uns estancieiros que pretendiam se estabelecer na zona, levando na carreta uma imagem de Nossa Senhora, ao passarem pelo topo duma formosa colina, viram os bois parar e se negar a ir adiante. Repetindo por diversas vezes o fato extraordinário, convenceram-se de que ali deviam deixar a referida imagem, em breve, ergueram modesta capelinha, que foi chamada da Senhora da Soledade. (1975, p. 29)

A história se aproxima da lenda para que, com base em pesquisa seja possível apontar o registro historiográfico da origem do nome Soledade. Assim, na revista alusiva aos 150 anos da paróquia Nossa Senhora da Soledade, a professora mestre em história Elizette Scorsatto Ortiz, pontua:

Quando o Brasil era vice-reinado, a sede do Bispado ficava no Rio de Janeiro e nas províncias havia apenas padres visitantes. Padre Antônio Vieira da Soledade era o visitador da Província do Rio Grande do Sul e foi ele quem trouxe a primeira imagem, em estilo barroco de Nossa Senhora da Soledade. (2007, p. 6).

Em 1832, os poucos habitantes de Soledade erguem uma singela capela para o culto divino, evidenciam assim o início do despertar para a consciência comunitária. Dentro desse espírito de organização, entrelaçados por sonhos, contradições históricas e consequências da apropriação desigual de terra, despossuídos de renda e de riqueza e excluídos da participação dos bens culturais, seguem na busca por melhores condições de vida, reivindicando às autoridades competentes (na maioria das vezes sem sucesso) melhoria das estradas com novos acessos e a construção de pontes. Pelos registros desse período nota-se o desinteresse dos poucos moradores pela escola, uma vez que não há solicitação para instrução formal, diante do que se pergunta: qual o sentido da educação escolar enquanto condição para o desenvolvimento da pequena vila?

O historiador Manfredo Berger (1977) em sua pesquisa destaca “a importância histórica dos jesuítas no campo da educação, vinculando o início da educação escolar no Brasil à vinda dos primeiros jesuítas no ano de 1549. Assim, objetivando difundir a fé entre os pagãos, os jesuítas iniciaram a alfabetização dos índios e dos filhos dos portugueses. No entanto, Soledade e municípios vizinhos não tomaram essa condição para ascender no campo educacional como sinaliza Santos e Damiani:

Contraditoriamente, na região da Serra do Botucaraí (Fontoura Xavier sediou a 15ª Redução Jesuítica), a evolução educacional foi lenta e deficiente: poucas escolas; dispersão face às imensas fazendas de criação de gado; regiões de difícil acesso; falta de professores; educação num plano secundário por razões econômicas e sociais; desigualdade social, onde só quem tinha dinheiro e podia pagar professor particular tinha acesso à educação. Estas são algumas problemáticas apontadas como um diferencial na educação da Sub-região. (2014, p. 78)

A ausência de escolas na região de Soledade no período de sua colonização é evidenciada por Giolo (1994), pois segundo o autor, a população censitária, em 1872, de 8541 habitantes creditava ser um dos municípios do norte do estado com alto índice populacional, porém, apenas duas escolas públicas estavam em funcionamento num total de sete escolas criadas.

Ainda, nesse sentido, Franco refere que no início do século XX, a situação se apresentava muito semelhante:

O crescimento populacional vertiginoso não foi acompanhado pela correspondente expansão da instrução pública. A esse respeito, o quadro publicado pelo relatório do Dr. Protásio Alves, Secretário do Interior e Exterior, em 1924, é simplesmente alarmante. Para uma população em idade escolar, estimada em 10.270, o município possuía tão somente 2.212 alunos matriculados. O índice de matrículas por 1.000 habitantes era de 46 (1975, p. 116).

Para Wedy, escritor, proprietário da fazenda localizada no interior do município de Soledade, autor de obras que remontam sua vida nessas paragens, a descrição é a seguinte:

[...] naquele tempo (primeira metade do século XX) quem podia, financeiramente, arrumava um professor, o qual passava a morar na casa dos pais do aluno [...]. O professor da cidade dava aula particular, indo à casa do aluno, ou o aluno indo à casa do professor. No sítio, o professor particular era hóspede da família. Em Soledade, os que estavam em idade escolar, e que moravam na “Villa de Soledade”, encaminhavam-se, via de regra, para a cidade de Passo Fundo {...}. Os do interior, dirigiam-se para Santa Cruz do Sul. (2002, p. 146-147. Grifo do autor)

Não é de se admirar que na região onde a ocupação da terra ocorreu mediante critérios de preferência por alguns em detrimento de outros, desconsiderando a população mais pobre economicamente, produziram-se severas desigualdades sociais e evidenciou-se esse curso também na questão educacional. Assim, para Santos, a questão reside na seguinte indagação:

“só os filhos das famílias abastadas, que podiam pagar professor particular, tinham acesso à escola”? (2005, p. 100).

A chegada dos frades capuchinhos⁷ em Soledade no ano de 1936 contribuiu de maneira ímpar com a expansão da instrução formal, em especial com a construção da instituição educacional São José e também contribuíram para a instrução religiosa e para o atendimento aos doentes.

Em meio às dificuldades financeiras, campanhas foram organizadas entre “várias pessoas do funcionalismo público, comércio, profissões liberais, inclusive da classe rural, bem como o reitor, o diretor Frei Joaquim e professores” (ORTIZ, 2004, p. 102) assim, em dezembro de 1950 foi inaugurado o prédio iniciado no ano anterior.

A ordem dos frades Capuchinhos recebeu o reconhecimento do povo soledadense através da Comenda Botucaraí, distinção da Câmara de Vereadores àqueles que prestam relevantes contribuições ao desenvolvimento local e regional. A atuação dos frades na cidade resultou na construção da Igreja Matriz, Casa Canônica, Casa de Saúde Santa Gema, na atualidade denominado Hospital Frei Clemente em homenagem ao frei capuchinho que coordenou a construção do prédio.

A chegada dos frades Capuchinhos, sem dúvida, impulsionou a expansão educacional como registra Franco (1975), no entanto, o acesso à instrução escolar era restrito aos mais favorecidos economicamente e aos privilegiados que residiam na área central do município. Com muitas comunidades no interior e muitos moradores constituindo as “vilas” pobres da periferia, refletindo as consequências da formação de inúmeros latifúndios que configuraram uma sociedade extremamente injusta, na qual agregados, caboclos, capatazes, trabalhadores escravizados e não-escravizados; peões, subordinados aos proprietários das terras se sujeitavam às determinações, que incluíam permanecer num fundo da propriedade ou migrar para periferia da cidade, esses sujeitos sofriam com o insulamento⁸ “geográfico-social”. (SANTOS, 2005).

⁷Os frades Capuchinhos pertencem à Ordem Franciscana. Os capuchinhos identificam-se, especialmente, com a “vida do povo simples e menosprezado”. Pregar a palavra de Deus é seu ofício principal, além de atuarem em obras sociais como escolas e hospitais. (ORTIZ, 2004, p. 80).

⁸Para Santos (2005) a Expressão insulamento, é utilizada para referir o local com barreiras geográficas que dificultavam o acesso. Lugar isolado pelo terreno acidentado.

As escolas públicas surgem, em Soledade, na década de 1950, contribuindo para a expansão do ensino público no Rio Grande do Sul que se intensifica a partir de 1960 quando dezenas de escolas são construídas na sede nos distritos e nos demais municípios da Serra do Botucaraí. Essas escolas, as “brizoletas”⁹, eram escolas primárias, localizadas no interior do município, sendo extremamente difícil para crianças e professores irem à escola, em vista das longas distâncias e do terreno acidentado, exigindo o deslocamento a cavalos e carroças, e a permanência no caso dos professores em locais de moradia nas fazendas, longe de seus familiares.

Com a superação do desafio de ter escolas, mesmo diante das circunstâncias descritas, o problema, então, residia no fato de não haver professores suficientes e habilitados, pois em toda a região só havia uma Escola Normal¹⁰. Somente o acesso à escola não era suficiente, necessário foi, e continua sendo, garantir a permanência e o sucesso escolar, o que demandou e demanda de uma política educacional que acolha os diferentes elementos que, implicados com a educação formal, desde a valorização profissional até as condições mínimas para o exercício docente, contribuem com tal premissa.

Ao analisar os registros históricos é plausível concluir que, possivelmente, a herança do modelo de ocupação da terra na região de Soledade determinou um intenso “movimento migratório rural-urbano, ocasionando uma urbanização desordenada, que jogou para as periferias urbanas densos segmentos sociais e os afastou das condições de acesso aos direitos de cidadania”. (SANTOS, 2005, p. 42).

Essas e outras tantas questões, registros da história, dialeticamente relacionadas com o tempo presente, dão conta de alargar a compreensão sobre a identidade cultural, educacional e social que concorrem para o desenvolvimento da cidadania de um povo. Assim, a educação está relacionada com a sociedade e a cultura de cada período histórico, “a educação não é algo isolado ou abstrato. Ao contrário, ela reflete os ideais concretos que a sociedade dominante deseja produzir” (ORTIZ, 2004, p.54).

⁹No contexto educacional, o termo “Brizoletas” ou as escolinhas do Brizola, são escolas construídas no Rio Grande do Sul na década de 1950 como parte do projeto denominado “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” do então governador do estado, Leonel de Moura Brizola. A grande maioria dos municípios aderiu ao programa e muitas escolas, em especial na zona rural, foram construídas

¹⁰Referência à Escola Normal Regional Maurício Cardoso, criada em 1953, localizada na sede do município de Soledade.

A educação é um bem público, elemento fundamental e permanente da vida dos indivíduos e da sociedade. Não se realiza linearmente. Decorre das necessidades e aspirações, na maioria das vezes, da hegemonia capitalista. Possibilita transformações nos grupos sociais de forma coletiva e individual. É base para a construção de uma sociedade democrática.

2.3 Dados geopolíticos e socioeconômicos de Soledade

A partir da pesquisa documental e de acordo com a literatura de estatística e dados, apresento indicadores que conformam o município de Soledade, bem como sua localização geográfica.

2.3.1. Localização

O município, segundo o IBGE, está localizado na microrregião geográfica de Soledade/RS (microrregião 13), entre as coordenadas geográficas latitude 28°49'06'S e longitude 52°30'37'W e altitude média 726m acima do nível do mar, com uma área de 1.213,410 km², com densidade demográfica de 24,74 habitantes por km². Localiza-se a 220 km da capital Porto Alegre, cujo acesso se dá pela BR 386. Limita-se ao norte, com os municípios de Ibirapuitã, Tio Hugo, Camargo, Mormaço e Victor Graeff; ao leste, com os de Arvorezinha, Itapuca e Nova Alvorada; ao sul, com os de Barros Cassal, Tunas e Lagoão; e a oeste, com Espumoso e Mormaço. Na organização político-administrativa, Soledade divide-se em quatro distritos, sendo o 1º Soledade (sede), o 2º Pinhal, o 3º Santa Terezinha e o 4º Rincão do Bugre.

Em relação às principais vias de acesso podemos dizer que o município de Soledade possui a Rodovia BR-386, em direção a Porto Alegre e à região do Planalto; Rodovia BR-153 e a RS-471 de Soledade ao Porto de Rio Grande, ao Sul do Estado; a Rodovia 332 liga Soledade à região das Missões e ao Vale do Taquari.



Figura 2 – Mapa da Localização de Soledade (Google Maps)

2.3.2. Indicadores diversos e financeiros

O Censo de 2010 aponta a população de 30.044 habitantes, sendo que, 80% residem em áreas urbanas e 20% em rurais; 51% são mulheres e 49% são homens. Cerca de 10% da população tem acima de 65 anos, 51% tem entre 25 e 64 anos, 39% encontra-se na faixa etária de zero a 24anos. A expectativa de vida ao nascer é de 77 anos, a taxa de envelhecimento de 9.53 e de mortalidade infantil de 7.75. O índice de desenvolvimento humano (IDH) do município é de 0.731, o que faz com que ocupe o 993º lugar no *ranking* brasileiro (FEE, 2020; IBGE, 2020).

Quanto à infraestrutura, Soledade apresenta 70.4% de domicílios com esgoto sanitário em condições adequadas, 44.5% de domicílios urbanos em vias públicas arborizadas, 32% em vias públicas com urbanização adequada, isto é, pavimentadas, com calçadas e bueiros. De um modo geral, as moradias na zona urbana recebem água tratada, o abastecimento nas comunidades do interior se dá via poços artesianos e nascentes. Recentemente houve a melhoria dos encanamentos e reservatórios de água em algumas comunidades. Em 2018, foi implantado o programa de coleta seletiva de lixo (IBGE, 2018).

A economia do município abrange os setores primário, secundário e terciário, cuja representatividade na economia é de 15,43%, 12,66% e 45,99%, respectivamente. Os

impostos importam 7,77% da economia municipal. Conforme dados do IBGE, no ano de 2017, Soledade apresentou PIB *per capita* de 27.707,81.

2.3.3. Agricultura

A agricultura mecanizada é uma prática recente na região de Soledade e do Alto da Serra do Botucaraí. Somente no final da década de 60 as primeiras propriedades começam a arar os campos nativos. Romper com a tradição do latifúndio pecuarista foi um grande desafio superado por muitos, mas não unânime. “Um trator rasgando a terra era como uma agressão sem qualificativos, o que criou muitas discussões e cismas que acabaram ganhando os tribunais”. (PME, 2014, p.33). Para superar o difícil começo, os produtores demandaram coragem, persistência e disposição, e assim fomentaram a ideia e ganharam novos adeptos, transformando a prática em fator de crescimento econômico e desenvolvimento regional. Os campos de cima da serra acolheram o progresso e a indicação do mercado, assim, o que se vê hoje, nesse território, é uma mescla de plantações de soja, trigo, feijão e milho redesenhando os virgens campos imprescindíveis para produção de carne de boa qualidade.

2.3.4. Pecuária

Os grandes investimentos feitos pelos produtores rurais objetivando o melhoramento do rebanho, por meio da seleção de matrizes, aplicação da inseminação artificial com padrão genético definido, proporcionou rentabilidade e colocou Soledade no cenário das principais exposições do estado com a obtenção de prêmios. As raças Charolesas, Normanda, Aberdeen e Polled Angus e as Zebuínas, assim como as leiteiras Holandesas, Jersey, Suíça Parda, Gir e Girolanda, ganharam destaque. A expansão da agricultura mecanizada facilitando o aumento da área de plantio e o fator financeiro imprimindo maior lucratividade e menor risco, provocaram uma diminuição considerável no número de cabeças e minimizaram os investimentos no setor. No entanto, para alguns, o investimento em pastagens de inverno, confinamentos e a melhoria no pasto nativo revigorou a atividade que tem papel importante na economia local.

2.3.5. Indústria

Para se chegar ao horizonte que hoje reconhece a importância da pedra preciosa para a economia de Soledade é preciso conhecer, ainda que de modo incipiente, a história industrial desse lugar. Nesse setor, o município historicamente apresentou um porte pequeno, que começou a modificar-se com a reorganização do setor pedrista. Soledade tem marcas na história do seu desenvolvimento industrial que apontam para um período em que os engenhos, os barbaquás e os soques (trituras) de erva mate movimentavam a economia e culturalmente sustentavam uma tradição muito forte na região: o chimarrão. Os engenhos e as madeiras usaram outra matéria-prima disponível na região, a madeira. O setor industrial soledadense sempre foi pequeno até a exigência legal que as pedras tivessem, pelo menos, marcas para diferenciar matéria prima de produto semi-industrializado. A história da cidade está também relacionada com a existência das fábricas de cerveja e refrigerantes, pois três (3) empresas funcionaram em Soledade. Selarias, sapatarias e fábricas de calçados contribuíram para o desenvolvimento econômico. Na década de 1970 os nomes Harla, Scarpe, Botas Soledadense e Continental destacavam-se no comércio interno e externo. O desenvolvimento industrial ocorreu com a exportação das pedras, ícone nessa área, após a Alemanha ter abarrotado seus galpões e estoques com pedras preciosas de Soledade. Funcionando, normalmente, junto à residência nas chamadas fabriquetas de fundo de quintal, proprietários, familiares e alguns subempregados produziam peças comercializadas com as indústrias de grande porte exportadoras. O município, através da Escola de Gemologia do SENAI, realizou um estudo onde foi possível identificar em torno de quinhentas (500) empresas dessa natureza, com uma produção expressiva. Todavia, mudanças na economia em nível macro, dificuldades com transações cambiais e a oscilação do dólar, a pressão da legislação ambiental e as incertezas que assombravam a economia brasileira ocasionaram a queda vertiginosa do setor. Os pequenos empresários, na sua maioria, foram à falência, poucos resistiram, em torno de cinquenta (50). Diante da crise é preciso buscar alternativas para mudar o contexto, assim a instalação do Centro Tecnológico de Pedras, Gemas e Joias do Rio Grande do Sul – Soledade, reacendeu o setor que passou a investir em joias e no artesanato, tendo um novo horizonte industrial que contribuiu com a geração de emprego e renda.

Ao longo dos anos é possível pontuar o esforço, tanto do poder público quanto do setor privado, em trazer indústrias de outros locais para a região, porém, essas iniciativas, muitas vezes, transformaram-se em prejuízos financeiros e agravaram as condições sociais dos moradores.

No ano de 2015, o município instituiu a Lei N° 3673 de apoio ao desenvolvimento econômico e social, incentivando a cadeia produtiva no ramo da indústria, comércio e prestação de serviço. Com a nova legislação cerca de 40 microempresas foram beneficiadas. Ainda, com relação às ações de incentivo ao desenvolvimento econômico, o gestor municipal sancionou a Lei N° 3904, de 12 de dezembro de 2017, criando o Fundo Municipal do Empreendedor de Soledade – Banco do Empreendedor, de caráter rotativo, vinculado à Secretaria de Indústria, Comércio, Serviços e Turismo e ao departamento de Micro e Pequena Empresa, destinado à concessão de crédito financeiro aos microempreendedores individuais- MEIs e Microempresas – ME que assegura a manutenção ou a geração de novos empregos diretos e indiretos. De acordo com o cadastro da referida secretaria, 119 empresas foram beneficiadas.

2.3.6. Comércio

Os registros históricos apontam que o comércio foi fator determinante para o surgimento das civilizações e em torno dele se organizaram as cidades. Dessa forma, a geração de renda e riquezas aos municípios tem relação direta com o comércio. Em Soledade, os primeiros apontamentos dão conta de que havia duas casas comerciais, uma em frente à outra, a Igreja, a Praça e nada mais. Nas comunidades do interior, a bodega abastecia a despensa, trazendo algum tipo de conforto às famílias interioranas. E em Soledade, no início do povoamento o comércio se organizava normalmente em torno dos que tinham posses e capital. E em muitos casos se concentrava na troca de mercadorias por bens ou serviços. O progresso abraçou a cidade, proporcionando a organização de pequenas empresas comerciais baseadas nas estruturas familiares. Por longo período esse modelo perdurou no local. Nos anos de 1970, as grandes empresas e redes começaram a surgir, sufocando as de menor porte e sem pedir licença disputaram espaço e venceram. No presente, o setor do comércio segue com seu papel fundamental para a economia do município, pois gera riqueza, emprego, renda e tributo. Além de satisfazer o senso consumista de grande parte dos indivíduos.

Assim, no final de 2014, de acordo com o setor de fiscalização da prefeitura, constatou-se que havia em torno de 1000 estabelecimentos comerciais em operação na cidade de Soledade.

2.3.7. Serviços

No município, o segmento dos serviços é o que mais cresce, confirmando uma tendência mundial e muitas são as razões desse fato, merecendo uma análise criteriosa. Assim, destaco o que julgo pertinente no contexto desse trabalho de pesquisa. A pouca oferta de emprego, tanto no setor privado quanto público, fez com que o sujeito encontre na prestação de serviço uma forma de obtenção de renda. O empreendedorismo e a capacidade associativa são fatores que devem ser observados, pois seu desenvolvimento é ascendente nos últimos anos, bem como a formação acadêmica que traz uma gama de novas opções. O marketing em torno do cooperativismo e das redes de cooperação vem colaborando para o ingresso no setor de serviços. Também deve ser analisado e considerado, enquanto fator, o percentual bastante elevado de pequenos produtores que produzem e fornecem peças para as indústrias e para o artesanato de pedras. De qualquer forma, o setor de prestação de serviços vem se constituindo como um dos alicerces consistentes da economia soledadense e assim tem contribuído para a geração de renda e tributos. No cadastro da Prefeitura, em 2014, estavam registrados 1130 prestadores de serviço.

Ainda na questão relacionada aos indicadores e com base na análise documental, a divisão por setor de atividade em Soledade é assim referida: na agricultura, 22,9% dos trabalhadores são homens, 16,4% mulheres; na indústria, 30,3% são homens e apenas 9,1% mulheres; nos serviços predominam as mulheres, com 74,4% e 46,8% são homens.

Diante desses dados, é importante destacar o papel da mulher em Soledade. Considerando o contexto histórico da maioria das sociedades, o poder masculino exerceu domínio sobre as mulheres, obrigando-as a permanecerem em seus lares ou núcleos familiares, expostas em alguns grupos, à poligamia. O patriarcalismo, modelo de dominação social em muitos grupos, produz preconceitos que influenciam sobremaneira o convívio nas chamadas sociedades plurais da contemporaneidade; a hierarquia de gênero, de cor, e de classe são exemplos clássicos.

Os dados da Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul (SSP/RS) sinalizam que até julho de 2019 foram cometidos 15 feminicídios, registrando um aumento de 7 casos para o mesmo período em 2018, que foi de 8 mortes (SSP/RS-2019). Ainda, na análise dos dados é possível verificar que houve queda em outros indicadores, como tentativas de feminicídios de 33% de casos; estupros 9%; lesão corporal 6,07% e ameaças 11,68% em

comparação com os meses de julho de 2018 e julho de 2019. Com relação a Soledade os dados encontrados no site da Secretaria de Segurança Pública são os seguintes:

Violência contra mulher

Dados Violência Contra A Mulher (2018-2019)		
	2018	2019
Ameaça	185	157
Lesão Corporal	98	45
Estupro	3	4
Feminicídio Consumado	1	1
Feminicídio Tentado	1	1

Tabela 1. Dados sobre violência contra mulher em Soledade (SSP/ RS)

O preconceito e subalternidade acentuam, em especial, a violência contra a mulher e revelam o quão necessário é o fortalecimento de políticas públicas de proteção às vítimas de discriminação de gênero, bem como de processos educativos que deem conta de promover cada vez mais o enfrentamento da questão a partir de um amplo debate com a sociedade civil, corresponsável pela materialização dessas ações.

Quanto à escolarização, há evidências, pontuadas em pesquisas acadêmicas realizadas na região da Serra do Botucaraí, que denunciam as mazelas sociais produzidas pelo analfabetismo, sendo a taxa regional de 10,78% e a municipal de 8,90%. Na pesquisa de Santos e Damiani a problemática, com base documental e análise crítica, é referida como uma condição que gera preconceito e discriminação àqueles/aquelas que, privados do direito ou inseridos em processos insuficientes de escolarização, ficam excluídos da “sociedade letrada”. (2014, p. 79).

É sabido que a efetiva participação em processos educativos realizados entre pares, crianças, jovens e adultos, em diferentes contextos, concorre para o crescimento pessoal e a superação de contradições estabelecidas a partir de relações sociais constituídas ao longo da história. É nas relações sociais que se constroem os papéis de gênero, se manifestam relações machistas, se perpetuam preconceitos contra negros, pobres, homossexuais, deficientes

físicos, etc. A educação formal e não formal compromissada com a transformação social contribui para a superação, ainda necessária, das diferentes formas de analfabetismo.

Esse desafio perpassa a sociedade como um todo, pois não há investimento isolado em educação, as mudanças se processam nos coletivos, socialmente constituídos por sujeitos singulares que se transformam na relação com o mundo vivido, transformando-o, também.

Nessa seara de transformação social, é factual o reconhecimento de que ao longo dos anos ocorreram avanços advindos das lutas de classe para promoção da igualdade social em diferentes áreas, no entanto, as políticas de ajuste fiscal que estão sendo implantadas no país se contrapõem às ações de ampliação e consolidação dos direitos sociais efetivados na última década.

2.3.8 Educação

Enquanto seres conscientes da historicidade das relações que permeiam os sujeitos do/no mundo, estamos de forma permanente inseridos em processo de “deslumbramento” e de busca por entender a complexidade das sociedades plurais. Assim, estamos enredados por processos educativos para *vir a ser*, pois somos humanos (FREIRE, 2001).

Diante disso, e tendo em vista o caráter dinâmico da educação enquanto fenômeno que concorre para a formação do ser humano na relação dialética com os contextos histórico-culturais, são necessárias reflexões críticas que intencionem uma ação pedagógica não mais pautada no senso comum.

Os conhecimentos e práticas decorrentes de uma intencionalidade pedagógica devem habilitar os diferentes atores, nos vários espaços de atuação, no apontamento dos meios necessários para constituir e dinamizar o processo educativo, entrelaçando saberes e fazeres pedagógicos, compromisso político e postura ética, ancorados em uma leitura crítica das inter-relações entre a sociedade plural, educação e sujeito.

Assim, os sujeitos da ação se fazem e se refazem constantemente, de forma coletiva e participativa no seio das práticas sociais globais e, de maneira especial, dentro das relações pedagógicas que se estabelecem no interior dos espaços educativos.

Com esses pressupostos e diante dos desafios imputados à educação brasileira, especificamente no contexto municipal, compreendemos que as transformações necessárias à construção de um mundo menos opressor e mais justo, humano e solidário definem o papel da

Secretaria de Educação enquanto promotora de políticas públicas, que busquem o enfrentamento e a superação dos desafios que concorrem para a formação de sujeitos críticos, criativos, participativos, protagonista de uma sociedade democrática.

2.3.8.1 Educação infantil

De acordo com a LDBEN (1996), a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

As experiências nesses primeiros anos de vida marcam profundamente a história pessoal dos sujeitos e, se as mesmas forem positivas, contribuem para reforçar, ao longo da vida, atitudes de autoconfiança, de cooperação, de solidariedade e de responsabilidade.

Desse modo, essa etapa é fundamental para o desenvolvimento integral, isso porque nesse período, as crianças, além de estarem aprendendo sobre a natureza, os acontecimentos do mundo e as pessoas que as rodeiam, é na infância que o indivíduo começa o primeiro contato com os sentimentos e com as emoções, vivências que concorrem para o processo de socialização, de autoconhecimento e construção da identidade pessoal e cultural, o que é fundamental para as experiências vindouras do ser humano.

Considerada como direito, a educação infantil é assegurada com obrigatoriedade para as crianças de 4 e 5 anos a partir de 2009 com a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, exigindo adequação dos municípios a fim de dar conta da demanda.

Diante desse cenário e ancorado no Plano Municipal de Educação (PME), o município vem envidando esforços para cumprir a meta 01 e 02 do referido plano, estabelecendo ações de curto, médio e longo prazo que preveem a ampliação da oferta de vagas na creche (0 -3 anos) e a universalização do atendimento na pré-escola (4 e 5 anos).

Assim, o aumento das vagas na pré-escola ocorreu mediante a ampliação do convênio com o Governo do Estado que possibilitou a cedência dos espaços físicos das escolas estaduais para acolher novas turmas. A locação de imóveis adequados às exigências dessa etapa foram efetivadas, bem como a conclusão de mais uma escola de educação infantil no município, com verba do programa federal Proinfância, também, a busca ativa de crianças realizada com a participação da secretaria da saúde, que por intermédio dos agentes de saúde, contribuiu com o aumento gradativo de novas matrículas. A atenção especial para a etapa de

pré-escola, com a reorganização dos espaços físicos, possibilitou ampliar, também, e de forma significativa, o número de vagas para a creche.

A trajetória da educação infantil no SME revela avanços que precisam ser potencializados para que se alcance, plenamente, os objetivos com relação à universalização da pré-escola e a garantia de 50% de vagas na creche. No final do primeiro período da administração pública do prefeito Paulo Cattaneo, é possível perceber, pelos dados, que o município ultrapassa o número de 600 matrículas na etapa de creche, superando no ano de 2017 o número de matrículas na pré-escola. As escolas do/no campo Ângelo Guerra, José de Anchieta, Santa Marta, atendendo a uma reivindicação das comunidades, especialmente das mães, abriram turmas de maternal, exigindo do poder público, mais investimentos para dar conta das necessidades das crianças nessa faixa etária, desde a infraestrutura da escola, ampliação da oferta de transporte escolar e de alimentação, bem como novas nomeações de professores e funcionários e formação continuada dos mesmos.

Para a secretaria de educação, a abertura dessas turmas, além da questão social eminente, contribuiu para que crianças das classes populares tivessem um percurso de maior sucesso ao longo da sua escolarização. Em 2018 e 2019 os dados se mantêm estáveis, com relação ao número de matrículas, o que pode ser atribuído ao esforço coletivo da gestão para atender as necessidades da sua população infantil no tocante à escolarização.

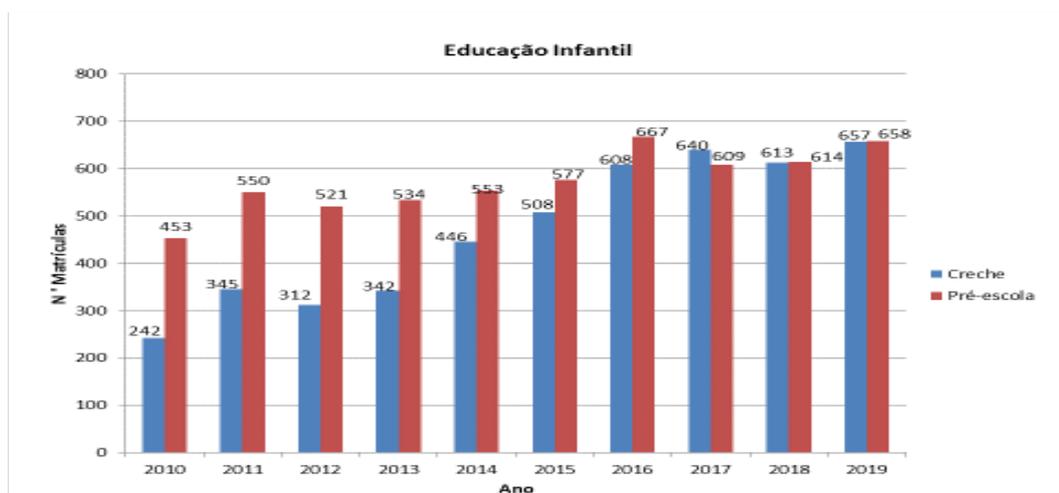


Figura 3 – Dados sobre Matrículas na Educação Infantil (EducaCenso Smeed)

A análise dos índices de matrículas na educação infantil não recai sobre um estudo pontual, sinaliza para uma reflexão mais filosófica do que estatística. Aliada aos dados é pertinente discutir as concepções que balizam as políticas expansionistas, pois a concepção

definirá os esforços a serem empreendidos no tocante a investimento, gestão e avaliação, elementos indispensáveis para a realização de projetos e programas educacionais.

Diante disso, é plausível assuntar que embora a EC 59/2009 sinalizar para a obrigatoriedade de universalização da faixa etária de 4 a 5 anos e o PME apontar para a necessidade de garantir 50% de matrículas na etapa de creche (0 a 3 anos), os municípios, na sua maioria têm dificuldades para cumprir com esse preceito legal. Os avanços, ainda que tímidos, diante da grandeza da necessidade revelam o empenho da gestão municipal para promover o acesso desses educandos. Os dados apontam para uma linha sinuosa e ascendente no tocante às vagas na educação infantil, sinalizando que essa etapa, e diante de inúmeras contradições, vem recebendo atenção dos gestores.

Os desafios dão conta de que é necessário seguir promovendo a redução das desigualdades de acesso, priorizando o ingresso de crianças das classes populares, em especial das que residem nos bairros mais pobres e as que compõem a população do campo.

De forma contrária às políticas públicas de financiamento da educação infantil advindas do governo federal, colocam os municípios em situações muito difíceis para dar conta de todas as exigências de recurso financeiro necessário para a promoção de educação de qualidade social nessa etapa. Programas como Brasil Carinhoso¹¹ e Proinfância¹² vêm sofrendo refluxo por conta de decisões políticas que contribuem para sombrear e secundarizar as ações, num cenário marcado pelas parcerias público-privado de caráter privatista e assistencialista, o tem dificultado a consolidação das metas de expansão de vagas.

As concepções que norteiam as ações de gestão democrática no SME ancoram-se na compreensão de que é necessário um Estado fortalecido, com capacidade para gerir políticas públicas que possam garantir à diversidade e acolher como sujeitos desse direito, as crianças, público-alvo da educação infantil como forma de diminuir as desigualdades sociais e promover o exercício da cidadania desde tenra idade.

11 Programa do governo federal que tem várias raízes, uma delas é a expansão da quantidade de matrículas de crianças de 0 a 48 meses, cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família, em creches mantidas pelo poder público ou conveniada. Mais informações em <http://www.fnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>

12 Programa Nacional de Reestruturação e de Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

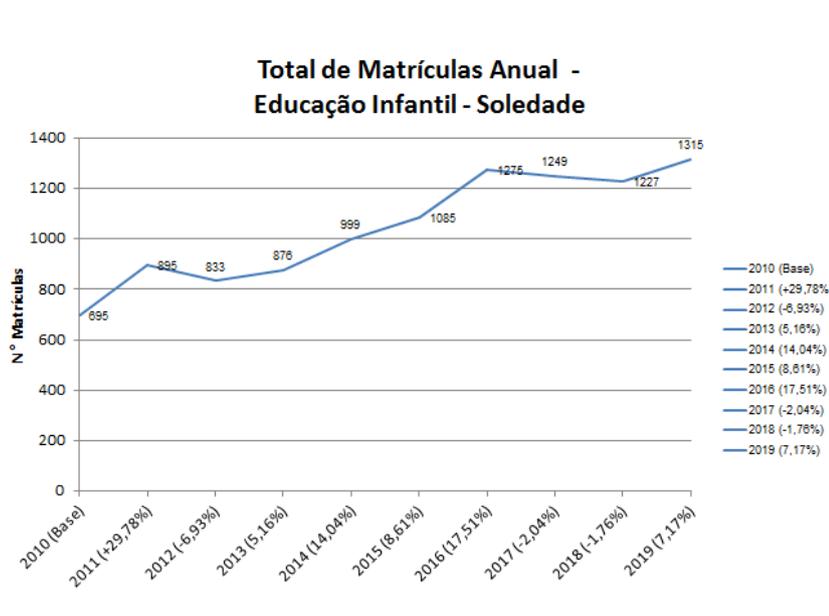


Figura 4 – Dados sobre Matrículas Educação Infantil (EducaCenso Smeed)

2.3.8.2 Ensino Fundamental

Para que os objetivos preconizados na LDBEN (1996) ao ensino fundamental possam ser alcançados é imprescindível garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, a fim de que sejam capazes de desenvolver aprendizagens e habilidades cognitivas significativas, possibilitando-lhes a construção de conceitos interdisciplinares articulados com a práxis, importantes para a ampliação dos conhecimentos e do desenvolvimento integral dos educandos.

A democratização do ensino, abrangendo as etapas da educação básica, obteve grande avanço no ensino fundamental. Assim na década de 1990, a universalização do acesso e, mais adiante, os mecanismos legais no qual se apoiam os processos pedagógicos, estão sendo observados enquanto condição para que esse público infanto-juvenil, especialmente das classes populares, frequente a escola e tenha acesso a uma formação que privilegie o desenvolvimento integral dos educandos.

A demanda de ensino fundamental, no município de Soledade, é dividida entre as escolas estaduais e as municipais. Em específico, no SME, as escolas localizadas no meio urbano somam os mais de 1000 estudantes que se encontram distribuídos nas 4 escolas

localizadas em bairros distintos, sendo que, em uma delas a grande maioria dos estudantes é oriunda do interior do município beneficiados pelo transporte escolar.

As condições socioeconômicas das famílias determinam sua busca por melhores condições de vida, o que ocasiona certa rotatividade dos estudantes das classes populares, implicando no percentual de matrículas. No período entre 2014 e 2016, houve um aumento gradativo da demanda, provavelmente, em razão da oferta do Programa Mais Educação¹³. Também é uma característica evidenciada a migração de estudantes de uma escola para outra por razões econômicas, sociais e pedagógicas. No entanto, os percentuais mantêm-se, relativamente, estável nos últimos anos.

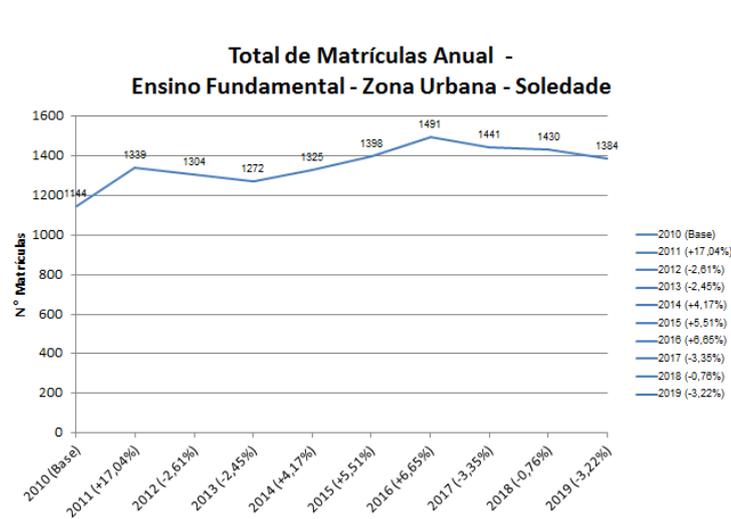


Figura 5 – Dados Sobre Matrículas Zona Urbana (EducaCensoSmeCd)

¹³Programa do Governo Federal, efetivado com ações do MEC, com o objetivo de melhorar a aprendizagem no ensino fundamental, através do acompanhamento pedagógico em língua portuguesa, matemática e do incentivo à participação em atividades nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer. O referido programa ampliava a permanência do estudante no ambiente escolar em dias específicos da semana para a realização de atividades pedagógicas e culturais. As escolas que receberam recursos na conta do PDDE integral entre os anos de 2014 e 2016, as que apresentaram índice socioeconômico baixo ou muito baixo, segundo a classificação do INEP e/ou as que tiveram baixo desempenho no IDEB, foram priorizadas pelo programa. Nos anos seguintes, com as novas regras do programa, a secretaria de educação não fez nova adesão. Em 2017 passou a denominar-se Programa Novo Mais Educação. FONTE: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>.

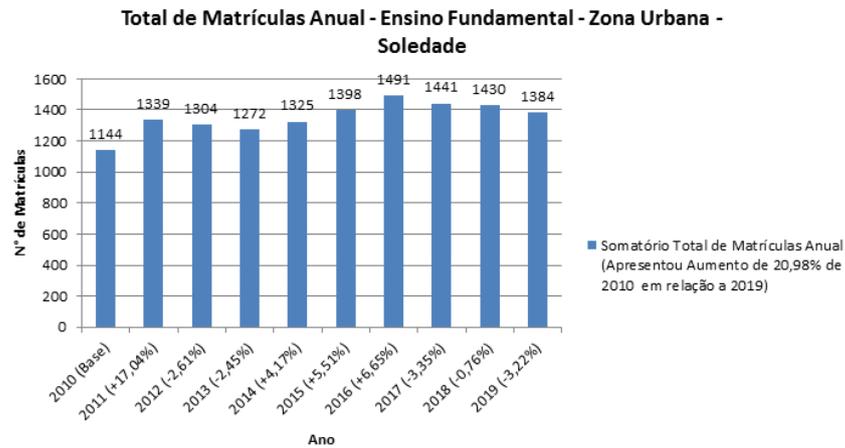


Figura 6 – Dados Sobre Matrículas Zona Urbana (EducaCensoSmeed)

Nas escolas localizadas na zona rural, o percentual de matrículas vem tendo um decréscimo constante nos últimos anos, sendo atribuído a dois fenômenos sociais inter-relacionados e com implicações nas decisões políticas de gestores, o êxodo rural e a nucleação de escolas.

No Rio Grande do Sul, segundo o censo demográfico do IBGE 2010- há uma diminuição do número da população na zona rural, em decorrência do número de filhos por família e a migração para os centros urbanos em busca de trabalho. Também no estado, na década de 1990, houve um grande movimento dos líderes políticos em favor da nucleação de escolas.

O município de Soledade não fugiu à regra. Nas últimas décadas do século XX, as escolas das periferias da cidade concentravam um grande número de estudantes oriundo das comunidades do interior. Os bairros Botucaraí, atravessado pela BR 386 e o Bairro Ipiranga, nas imediações da RS 332, cresceram com o êxodo rural, fruto da mecanização da agricultura e do empobrecimento das famílias do interior. Engrossando as periferias pobres e com condições desfavoráveis os pais buscavam garantir de alguma forma e diante de diferentes necessidades, o estudo para a prole.

Dessa forma a cidade cresceu, desordenadamente, e a população da zona rural passou por um processo de diminuição. Com poucos moradores residindo no interior e a maioria da população idosa, o reflexo impactou diretamente nas escolas, com a redução gradativa do número de matrículas. Diante disso e considerando a lógica de racionalizar recursos, a nucleação das escolas pareceu aos gestores o caminho mais curto para equacionar a questão. No município de Soledade, na gestão de 1997 a 2000, auge da implementação dos programas

de transporte escolar, foram desativadas 12 de um total de 29 escolas e os alunos transportados com recursos dos programas federal e estadual de apoio ao transporte escolar - Pnate e Peate, respectivamente, para a escola localizada na sede do município. A escola Dr. José Atílio Vera, criada em 1998, recebe atualmente, 136 alunos, majoritariamente, do meio rural, sendo necessário cinco linhas de transporte escolar para atender oito comunidades do interior. Além dos estudantes da educação básica, a escola acolhe acadêmicos do campus da Universidade de Passo Fundo – UPF, compartilhando o espaço físico. O fato da UPF localizar-se no mesmo prédio da escola serviu de convencimento e “propaganda” ao país para transferirem seus filhos do interior para a cidade. Alguns resistiram. Outros concordaram e orgulhosos diziam que os filhos saíram da “escolinha” do interior para estudarem na faculdade. A posição dos pais revelou o preconceito existente com as comunidades interioranas, ancorado na visão de que o interior seria local de atraso, com pouco desenvolvimento e com pessoas ignorantes que preferiam a cidade. De acordo com o registro da SMECD, escolas foram fechadas, algumas pelo ciclo natural de sua escassa população outras, mediante determinações dos gestores.

O fechamento e a nucleação das escolas são discussões polarizadas que se estendem ao longo dos anos, encontrando uma série de justificativas para defender ou não sua realização. De todo modo, é uma decisão política que afeta sobremaneira as comunidades do interior e as escolas a elas pertencentes.

No cenário atual, a decisão política do gestor municipal é pelo funcionamento da escola do interior, por entender que ela é uma referência cultural e social na comunidade e, assim, é promotora de uma educação significativa no contexto. A denominação “do campo” é defendida pela secretaria de educação e seu conceito está bem situado entre professores e gestores que nelas atuam. Nos últimos anos, a secretaria de educação vem estabelecendo uma relação de valorização das comunidades escolares por acreditar na importância da participação dos sujeitos na gestão da escola, condição para a efetivação da lei de gestão democrática. A formação continuada no eixo da educação do campo tem amparado teórico-metodologicamente os gestores e professores na construção do PPP e na reestruturação curricular da educação do campo.

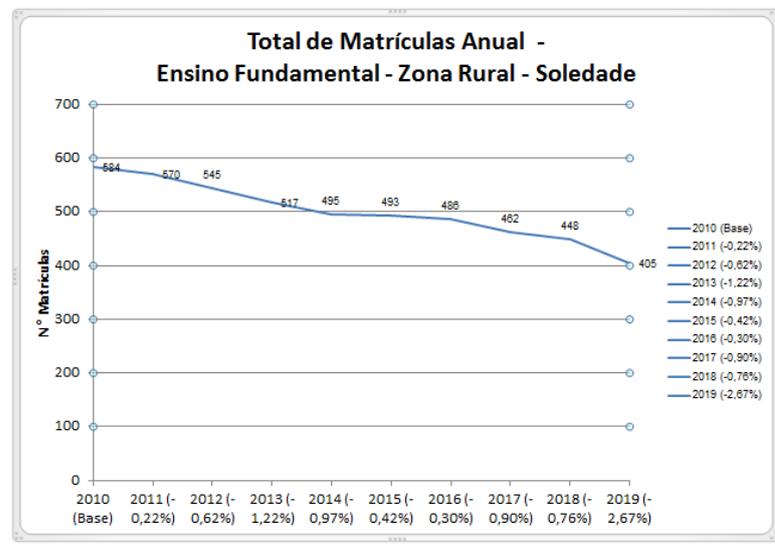


Figura 7 – Dados Sobre Matrículas Zona Rural (EducaCensoSmecd)

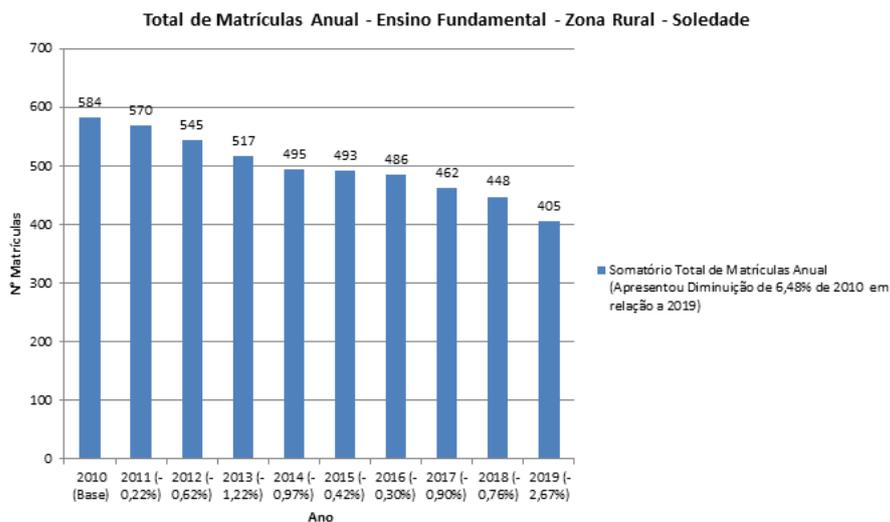


Figura 8 – Dados Sobre Matrículas Zona Rural (EducaCensoSmecd)

2.3.8.3 Investimentos na educação

As ações educacionais da secretaria de educação encontram-se ancoradas no PME construído com ampla participação da sociedade organizada. Transcorrido cinco anos da sua aprovação, e na relação com o PNE, encontra desafios para sua materialização, pois faltam condições econômicas e políticas para tal, uma vez que a união não tem reconhecido e implantado o referido plano como uma política pública educacional.

Nesse sentido, nos últimos quatro anos, os municípios enquanto entes federados do regime de colaboração têm arcado com os prejuízos do retrocesso instalado no país, por conta do *impeachment* da presidenta Dilma, na dimensão política e econômica. O impacto das medidas restritivas de direitos sociais tem marcado a atual conjuntura e aprofundado a crise política-institucional e abalado o processo democrático, causando reflexos no cenário educacional.

No percurso do Ministério da Educação, seus últimos ministros retiraram por completo de suas pautas o esforço para materializar as metas do PNE e, conseqüentemente, atuar em regime de colaboração com os municípios. O que se observa é ausência de lideranças capazes de promover o debate impulsionador de ações que caminhem na direção das necessidades das classes populares, como igualdade de acesso e permanência, ensino público de qualidade, processos educativos promotores de cidadania. Desafios imensos que carecem de vontade política e grandes investimentos. Esses dois requisitos estão escassos no país, infelizmente.

A promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, cujo conteúdo altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e estabelece o Novo Regime Fiscal determina limite para investimentos em muitas políticas sociais, inclusive nas políticas educacionais, explicitando a contradição entre o PNE que prevê ampliação dos investimentos na educação como um dos requisitos para garantir a qualidade e as decisões políticas unilaterais que restringem o financiamento da educação. Segundo Dourado, “tal medida tem impactos enormes, entre outras áreas, na (in) viabilização da universalização da escolaridade obrigatória, para a expansão de creches e pré-escolas, para a viabilização do piso salarial profissional nacional [...]”, conjunto que afeta, diretamente, os municípios.

Nessa seara, as perdas são, simultaneamente, de recursos financeiros e de democracia, pois com o congelamento dos investimentos em educação, o gestor municipal fica refém das emendas parlamentares e essa relação pode gerar clientelismos e *benesses* políticas-partidárias que maculam os princípios democráticos de participação e autonomia.

Assentamos nossa compreensão de que a melhoria da qualidade educacional, entre outros fatores, está associada com a concepção dos gestores de que o recurso aplicado está relacionado ao investimento e não ao gasto. Projetos e propostas educacionais, constituídas a partir da compreensão de que as classes populares, com base na equidade, têm direito a diferentes oportunidades que lhes permitem ascender socialmente ao bem viver, precisam garantir investimentos na educação, além de monitorar seu desenvolvimento por meio de

mecanismo de controle que privilegiam o processo e não apenas o produto. Afinal, os sujeitos desses processos são carregados de historicidade e subjetividade.

As ações educacionais na gestão democrática do SME sinalizam o esforço no cumprimento das metas do PME, que expressa a compreensão de muitos dos soledadenses sobre o ensino municipal, em especial, referente à educação infantil e ao ensino fundamental, etapas da educação básica de responsabilidade prioritariamente dos municípios, bem como o pagamento do piso nacional do magistério. No conjunto dos investimentos estão insumos para a melhoria na estrutura física das escolas, a qualificação dos processos pedagógicos, a formação continuada dos professores, dentre outros.

Assim, o agente público ao defender a gestão participativa, imbuído de decisão política, deve primar pela constituição de políticas públicas educacionais que possam dar conta das ações advindas dessa concepção de gestão. No caso específico de Soledade, a habilidade dos gestores em defender, coletivamente, prioridades educacionais, possibilita que os sujeitos envolvidos assumam coletivamente as responsabilidades para a materialização de objetivos e metas da educação.

Os dados (figura 13) revelam o percentual de investimento dos últimos anos ultrapassando o limite de 25% estabelecido na legislação, o que revela comprometimento dos envolvidos no sentido de defender a educação como prioridade de governo. Tal atitude, no contexto municipal, nem sempre foi fácil de ser explicitada e tampouco ser mantida. O volume de arrecadação e os repasses estaduais e federais ficam aquém das exigências das secretarias municipais, que têm infinitas demandas e que denunciam um longo caminho a ser percorrido para se atingir uma condição de bem-estar social. Sendo o ente federado mais próximo do cidadão, é o município quem arca com o ônus e, na maioria das vezes, com a insatisfação, legítima, da população.

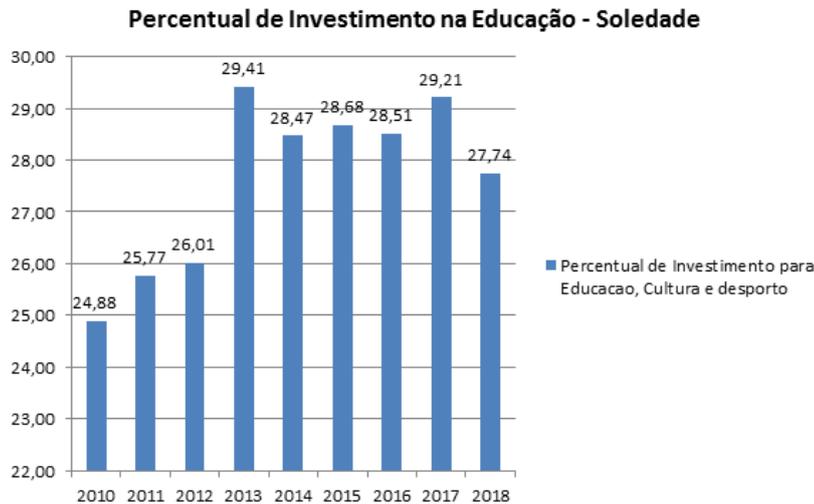


Figura 9 – Dados sobre o percentual de investimentos no Ensino Público Municipal

Pela análise da história da região do Botucaraí, não descolada da historiografia do país, a educação, apesar de ser fundamental para o desenvolvimento permanente dos indivíduos e da sociedade, não recebeu atenção prioritária dos governos nas diferentes instâncias.

2.4. Concepções educacionais

Ainda, nessa contextualização, acredito ser importante situar o leitor, trazendo elementos do projeto educacional da SMECD acerca de algumas concepções que balizam as ações educacionais no âmbito municipal, tais como: sistema de ensino, Conselho Municipal de Educação (CME) e sujeitos do processo educativo.

2.4.1. De Sistema de Ensino

Por definição, Sistema de Ensino refere-se ao conjunto de unidades escolares ou a uma rede de instituições de ensino. Ao longo da história do ensino brasileiro as legislações amparam a questão.

Assim, a CF/88 no capítulo IV, artigo 30, sinaliza como competência dos Municípios, inciso I “legislar sobre assuntos de interesse local”, II “suplementar a legislação federal e a estadual no que couber” e VI “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” e no artigo 211 diz, “A

União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”.

A LDB/96 em seu Art. 11, inciso III pontua que os Municípios incumbir-se-ão de: “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”, sendo assim, com base nas legislações os municípios organizam seus sistemas. No entanto, suas ações no âmbito do ensino, não devem, simplesmente, se restringir à descrição de concepção e a sua execução, é fundamental concebê-las e executá-las considerando as relações sociais que sinalizam as condições, tanto para sua proposição quanto a sua materialização. Assim, os sujeitos imprimem novos elementos às políticas à medida que dela se apropriam, rearticulando-as, inserindo modificações e interpretações. Os sistemas colocam em movimento as políticas na área educacional.

Concordamos, também, que não basta a existência de mecanismos legais que garantam a redemocratização da gestão educacional, com a ampliação de poder de participação, autonomia e diálogo, se na prática não se efetivam esses princípios. Ou seja, o que está posto de amparo na legislação precisa ser materializado pelos sujeitos, aproximando cada vez mais o anunciado do realizado.

Assim, a educação, enquanto processo de busca pela humanização dos sujeitos e conseqüentemente a transformação do contexto social, deverá ser gerida por um sistema de ensino, cujas ações se ancorem na práxis, superando a concepção e ultrapassando as ações que, meramente, executam propostas prontas e verticalizadas. Não se trata de desconsiderar as demandas advindas de outras instâncias de poder, uma vez que o sistema municipal é um ente federado, mas criticamente analisar as políticas educacionais para acolhê-las no âmbito do projeto educacional de natureza praxiológica.

Nesse sentido, é preciso considerar que o processo de participação mobilizado na gestão do sistema municipal de ensino por meio de estratégias e recursos, estabeleceu um sentimento de pertencimento que conferiu aos professores confiança para protagonizarem seu ofício. O desafio reside na ruptura com práticas cristalizadas de poder expresso por relações desiguais que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, o próprio sistema.

O cenário educacional local vem, no cotidiano das práticas de gestão, revelando o quanto é exigente ultrapassar um contexto pautado pela vigilância e fiscalização para construir uma prática de autonomia e poder partilhado. Por longo período as gestões centralizadoras e autoritárias estabeleceram um distanciamento entre os sujeitos do sistema.

De um lado, a SMECD com as ordens, de outro, os professores a cumprir. Para alguns, essa situação era cômoda, para outros gerou insatisfação e desejo de mudança.

A decisão política dos gestores em ressignificar o ensino público encontrou ressonância entre a grande maioria dos professores. O processo de escuta e diálogo, a forma com que passaram a ser recebidos na secretaria de educação, a organização das reuniões administrativas-pedagógicas, possibilitou aos professores que atuavam nas escolas e aos que estavam compondo o grupo de assessores na secretaria de educação, relações de poder horizontalizadas. Essa postura construída com humildade e respeito melhorou a autoestima dos professores, refletindo na comunidade, que passou a não mais se referir ao grupo como as “professorinhas das escolinhas municipais”.

A superação dessas condições opressoras para um movimento de construção de cidadania enquanto direito construído coletivamente, no caso dos professores municipais, ocorreu mediante um esforço em *dar-se conta* da condição em que se encontravam, consciência de que essa condição lhes causava indignação e busca pela emancipação. Esse processo não ocorre linearmente e nem de forma homogênea, configura-se num desafio permanente. A formação continuada reflexiva tem possibilitado aos envolvidos ressignificar as práticas pedagógicas alicerçadas nos princípios dialógicos como condição basilar para consolidar o processo.

2.4.2. De Conselho Municipal de Educação (CME)

O Conselho Municipal de Educação tem por objetivo a promoção e a realização de estudos que abranjam as questões educacionais, tomando conhecimento de leis, normas e pareceres, proporcionando aos seus membros aprofundar compreensões necessárias para o aperfeiçoamento das ações promotoras do ensino público de qualidade.

Ao longo dos anos, o CME tem se constituído como importante colegiado do qual se vale o executivo municipal para o assessoramento das questões relativas à educação, exercendo efetiva fiscalização sobre o que se refere ao SME de maneira que esta ação não estabeleça relações de poder autoritário e também não gere subordinação entre as partes.

Os movimentos do processo de gestão democrática no SME ampliaram o poder de participação dos colegiados que passaram a compor um cenário pautado pelo diálogo, participação e autonomia, objetivando a construção de uma educação pública de qualidade social. A inserção dos representantes do CME nos encontros de formação para elaboração do

Plano Municipal de Educação, garantindo ampla participação nas diferentes etapas, ampliando o conhecimento sobre as concepções democráticas que passaram a gerir o SME possibilitou a reorganização do CME com vistas a cumprir as estratégias da meta 19 do PME.

Assim, o CME segue desempenhando também as funções consultivas, mobilizadoras, deliberativas e normativas, com conhecimentos técnicos e com concepções político-pedagógicas, alinhadas ao exercício da cidadania.

2.5 De Cidade Educadora

Foi na Espanha, em Barcelona, no ano de 1990, por ocasião do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras que o movimento teve origem a partir da manifestação de governos locais, defendendo como objetivo comum trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, promovendo o envolvimento consciente e na evolução da própria cidade, e de acordo com os princípios da carta de Cidades Educadoras. (Carta das Cidades Educadoras, 1990).

Soledade foi a 16ª cidade brasileira e a 5ª do norte do Rio Grande do Sul a ingressar na Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE. Por intermédio do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente: Circulando Cidadania, desenvolvido pela Universidade de Passo Fundo – UPF, com o objetivo de aproximar a universidade das experiências das cidades educadoras e assessorar a difusão de práticas educativas inspiradas nos princípios da Carta de Barcelona, foi possível discutir as ações de gestão, potencializar e redefinir intervenções que congregam para a promoção do direito humano à cidade a todos os cidadãos e cidadãs.

O processo de gestão democrática vivido no SME vem extrapolando os limites das escolas e da própria Secretaria de Educação, desafiando os sujeitos a entrelaçarem-se com a cidade e a participarem, responsabilmente, da gestão em outros setores da administração pública municipal. A participação intersetorial tem contribuído para a realização de projetos que favorecem o exercício da cidadania, possibilitando o ingresso de Soledade na Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE, no ano de 2019, após aprovação na Câmara de Vereadores da Lei Municipal de Nº 4001 de 11 de dezembro de 2018.

O ingresso da cidade na AICE ocorreu pela mobilização do SME em torno da práxis como núcleo fundante do ofício dos educadores, possibilitando a ressignificação da formação continuada dos professores, alicerçada no diálogo problematizador, para pinçar do cotidiano

da escola os elementos fundamentais implicados na construção de um currículo significativo, que envolve os sujeitos enquanto agentes de transformação da realidade a sua volta. Esse processo estabeleceu novas formas de poder entre as escolas municipais e a comunidade local e global. A partir disso, os projetos educacionais construídos coletivamente passaram a discutir as possibilidades educadoras da cidade, seguindo os princípios da carta das cidades educadoras.

O sentido de educação e cidade, nesse contexto, expressam-se através de ações que ensinam a viver juntos, aprendendo, partilhando, enriquecendo a vida de seus habitantes. A educação extrapola os limites da escolarização, a cidade assume a condição de território da diversidade, ambas compõem uma rede complexa que entrelaça os processos escolares com os processos culturais (re) construindo a identidade do lugar. Nele, os sujeitos assumem, coletivamente, a responsabilidade de promover formação cidadã, individual e coletiva, envolvendo e comprometendo os agentes públicos, as organizações da sociedade civil, sujeitos de direitos e deveres comuns nessa ação.

Soledade, cidade que educa e se educa, vem assim se constituindo através da gestão das instituições de educação formal, mas não se restringe a elas. O governo municipal assumiu o desafio de pensar a cidade como educadora ao defender o diálogo e a participação como meios condutores da gestão, capazes de construir um projeto de cidadania com e para os habitantes do lugar. Para Freire:

A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos, a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer. (II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Gotenburgo, Suécia, novembro de 1992)

Ao fazer parte da AICE, o desafio propalado com a notícia torna-se compromisso ético perante os demais integrantes, em especial a população da cidade, com o direito à cidade; a educação na diversidade; o diálogo entre gerações; as políticas municipais com justiça social, o civismo democrático, a qualidade de vida e promoção de seus habitantes; as políticas de educação formal e não formal; o acesso à informação.

Diante da decisão política dos gestores, com a participação da comunidade e da universidade entrelaçados pela dinâmica social, é possível construir espaços formativos a partir do território que se funde entre educação formal e não formal.

O contexto histórico e social da Serra do Botucaraí, como revelam os dados históricos, tem sua origem marcada por lutas pela terra e pela sobrevivência, pela dificuldade de povoamento, com difícil acesso pela posição geográfica, com povos de origem portuguesa e índios, alguns pertenciam às Missões Jesuíticas, pela presença de escravos que pontuaram a história em especial nas fazendas, alguns povoadores de origem alemã e italiana, cujos esforços não foram suficientes para modificar o processo cultural do local.

A contextualização diz da necessidade de compreender o movimento de diferentes sujeitos em torno do desenvolvimento social marcado por lutas, permeado pelos fatos históricos e as histórias de vida, desafios, trabalhos, potencialidades, limitações e superação presentes no lugar, para que não se limite à mera descrição do que é mais visível e palpável para descrever um contexto.

Com amorosidade à cidade e consciente de que a educação é um processo parcial, que demanda de políticas públicas sociais garantidas pelo Estado para que de fato possa contribuir para a emancipação dos sujeitos, que em nosso país está, infelizmente, longe de ser prioridade de governo, reconhecimento, no espaço local, o processo histórico forjado pelas lutas, contradições, desafios, realizações, superação de problemas impostos pela contemporaneidade.

Assim, Soledade, num constante movimento chega ao presente, trazendo a marca do tempo, remoçando com outros lugares que pela indignação e coragem posicionam-se diante das contradições cotidianas marcadas pela negação da democracia, pelos modelos econômicos de padronização da cultura, pela minimização do papel do Estado, pelo descaso com as políticas públicas com o meio ambiente e a educação.

Nesse mundo que ainda precisa ser menos feio, esperamos a utopia que Boaventura de Souza Santos traz como reflexão e encontramos alento para os dias desprovidos de boniteza, como forma de seguir em frente: “A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar”. (1997, p. 323). Assim, no processo histórico, os soledadenses estão constituindo Soledade no “vir-a-ser”.

2.6. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto: contextos plurais e o cenário das práticas de gestão democrática

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) é a mantenedora do Sistema Municipal de Ensino (SME). É responsável por mobilizar ações coletivas capazes de sustentar e dinamizar o projeto educacional que intenciona constituir o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, visando melhoria da qualidade da educação como condição imprescindível à cidadania. Além de acompanhar as ações dos Departamentos de Cultura e de Desporto.

A SMECD constituiu como lema, ainda no ano de 2013, “Uma educação pública, democrática e de qualidade”, associado à Gestão 2017-2020, “Terra de Gente Preciosa”. Sua missão é construir e gerir políticas públicas educacionais com a participação da comunidade escolar, ancoradas em uma perspectiva pedagógica libertadora que possibilite o desenvolvimento pleno do educando e educador, enquanto sujeito autônomo, crítico e criativo, comprometido ética e politicamente com a transformação das relações sociais tendo em vista uma sociedade humana, igualitária e economicamente justa e sustentável.

Como visão de futuro, almeja um SME que assegure educação pública, democrática e de qualidade, que propicie a construção e (re) criação dos conhecimentos científico e tecnológicos, filosóficos e estéticos por todos (as) os (as) educandos (as), educador (as), como condição indispensável para exercício pleno da cidadania. (SMECD, 2013).

Desdobrado em um plano de metas, o projeto educacional da SMECD abrange princípios que dizem respeito à educação infantil e ao ensino fundamental, à educação do campo, à educação especial e à educação de jovens e adultos, à formação e valorização dos profissionais da educação, à intensificação dos processos de gestão democrática, ao incentivo às práticas leitoras e à inclusão digital.

Do SME de Soledade faz parte um conjunto de 18 escolas, sendo 8 localizadas na zona rural e 10 na zona urbana, 5 são de Educação Infantil (EI) e 13 de Ensino Fundamental (EF). Conforme dados do Boletim Estatístico da SMECD, tendo como base o mês de maio de 2019, há o registro de 2.424 matrículas, sendo que, na Educação Infantil (EI) registra-se 1.307 em creches e pré-escolas e no Ensino Fundamental (EF) 1.117, nos anos iniciais e finais. O corpo docente é formado por 270 profissionais efetivos, os demais profissionais nomeados que atuam na educação totalizam 78 servidores. O Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (Ideb) 2017 de Soledade das escolas municipais observado em 2017, dos anos iniciais foi de 5,5 alcançando a meta projetada. Já, nos anos finais, foi de 3,9 enquanto a meta projetada era de 5,2.

O Ideb 2017 de Soledade para os anos iniciais na rede pública foi de 5.6 e dos anos finais foi de 4.1. As taxas de rendimento no quesito aprovação foram de 92,9% e 80,8%, de reprovação 6,5% e 15,8%, e de abandono de 0,6% e 3,4% para os anos iniciais e finais, respectivamente. Em educação, no ano de 2019 houve um investimento de treze milhões, cento e setenta e três mil, quatrocentos e setenta e sete reais e vinte e um centavos (R\$13.176.437,21), representando quatrocentos e vinte reais com quinze centavos por habitantes (R\$ 420, 15 por habitante), que representou 29,21% da aplicação receita total do município.

Os dados referidos anteriormente revelam pontos do contexto pedagógico que, nos últimos anos, têm amparado e sustentado o programa de formação continuada dos professores PROFORMA, pois o mesmo ancora-se na práxis, suscitando um olhar crítico para ressignificar os saberes docentes necessários ao processo de aprendizagem. A opção política por um programa de formação continuada reflexivo, revela, dentre outros aspectos, a compreensão de que os processos educativos têm razão de ser e estão implicados com a concepção de ser humano e de mundo, como nos diz Freire (1987) que a “educação não é neutra”.

Assim sendo, esse e outros aspectos do contexto da gestão conformam essa pesquisa científica, cuja centralidade é responder, considerando o ser humano enquanto um ser inconcluso, a uma inquietação. A relação que estabelece, entre o pesquisador e o objeto do conhecimento assenta-se na prática formativa de observação e reflexão, que permite trazer para o bojo da pesquisa as contradições, as relações entre os sujeitos, o contexto sócio-histórico do processo educativo, que não se explica de forma linear, e nem de maneira isolada, mas é o reflexo da trama viva dos sujeitos. Minayo assevera que:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2001, p.17-18).

Meu percurso no magistério municipal e estadual, atuando na gestão da escola e da aula, pela imersão em programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, na relação com os programas de formação continuada, a participação efetiva nos grupos de estudo e pesquisa que se dedicam a refletir, coletivamente, sobre o contexto local e global acolhendo as demandas educacionais e na Secretaria de Educação de Soledade, têm me inquietado e me desafiado para aprofundar a compreensão sobre questões que se implicam com o processo educativo, cujas ações se ancoram na promoção do diálogo, na busca pela igualdade entre os sujeitos, na autonomia, no protagonismo de professores e estudantes, no incentivo à participação enquanto condição para o exercício da cidadania, e premissas do projeto político-pedagógico das instituições onde estive presente, podem encontrar na pesquisa explicações plausíveis.

A gestão da aula, da escola ou de um sistema exige comprometimento político que define a sua materialização. A gestão do SME, enquanto processo democrático e por isso participativo, vem constituindo um cotidiano exigente de práticas reflexivas que buscam sustentação na ciência para legitimar suas ações. A formação continuada deve acolher esses elementos para promover um trabalho coletivo triangulando os saberes da empiria, da ciência e da pedagogia, para a produção e ressignificação dos processos de gestão da educação e da escola.

A educação, sozinha, não muda o mundo, mas sem ela a mudança não ocorre (FREIRE, 1987). Com essa premissa e diante do cenário que vem se constituindo no país, os sujeitos, dialeticamente, formam-se e transformam-se abraçados por processos educativos que exigem posicionamento crítico, planejamento, ações contextualizadas de natureza participativa, ousadia e vontade política. Nessa dialética lapidamos nossa condição humana, nos humanizamos e constituímos outras racionalidades para o ensino público municipal.

3-PRINCÍPOIS DE UMA DEMOCRACIA DE ALTA INTENSIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO PARTICIPATIVA

É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. (Freire)

O propósito desse texto é discutir, interpretar e teorizar as ações que potencializam a gestão democrática no âmbito da SMECD e das escolas. Assim, apresento a constituição, os fundamentos e princípios do processo na relação com a pesquisa que intenciona trazer os elementos que configuram a experiência democrática de alta intensidade no SME.

Os fundamentos e princípios da gestão democrática no SME ancoram nas concepções de educação, de escola, de formação continuada e de políticas públicas por constituírem-se de forma relacional a centralidade do ensino e da aprendizagem. A mobilização para constituição de um processo democrático necessita considerar estes aspectos para os quais o exercício da democracia é um novo viés.

3.1 Concepções orientativas do trabalho no SME

O processo de gestão democrática em movimento no SME vem constituindo novos saberes e fazeres a partir da compreensão de que a emancipação dos sujeitos é condição imperiosa para a cidadania, sendo os processos educacionais potentes mecanismos que possibilitam as condições de acesso, vivência e ressignificação dessa condição.

3.1.1 A Educação

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base, LDBEN, em seu artigo 1º a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Com base em seu artigo 2º a educação é

[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza a educação em seu sentido amplo, existencial, abrangendo todos os aspectos do desenvolvimento de um ser inconcluso e finito.

O que é educação? A indagação não objetiva responder de modo conceitual, mas refletir sobre. Para autores progressistas como Saviani (1995), Freire (1987) Souza (2003), o conceito de educação se constitui a partir do seu sentido, assim é possível pensar a educação enquanto processo de humanização dos sujeitos que ocorre ao longo de sua existência. Assim, educação é aprendizado e desafio, pois parte da consciência de que o ser humano é um ser inconcluso. Considera sua condição ontológica de vir a ser mais, a partir da capacidade de relacionar, interagir e dialogar com os seus, constituindo-se como pessoa com subjetividade. Ser social, ético, histórico, político e cultural. Na gênese da compreensão do sentido do ato educativo está a capacidade de compreender o ser humano em sua totalidade. Sujeito histórico que ao longo da existência aprende por meio das relações, do diálogo mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987).

Para FREIRE (1987), a educação é um processo que leva em consideração a compreensão de como o ser humano está ou vem sendo no mundo, isto é, sobre como se constitui o gênero humano no percurso da existência social e histórica dos sujeitos. Assim, a educação tem sua gênese em uma antropologia filosófica, ancorada na reflexão sistemática e rigorosa sobre a condição de "ser homem/mulher". Com base nessa investigação busca-se compreender a educação enquanto fenômeno social humano, que necessita de processos educativos que intencionalmente concretizem esse ideal.

Assim, o ser humano enquanto ser inconcluso e consciente dessa condição admite que ao nascer, homens e mulheres são um projeto em construção, um vir- a- ser que vai se constituindo na relação com a realidade natural e com os outros seres humanos, construindo, então, a realidade humana entrelaçada com a cultura e a história. A antropologia nos aponta que somos seres humanos de relações, pois, nos constituímos coletivamente, com nossos pares, no diálogo, na ação-reflexão sobre a realidade, *no e com* o mundo e isso não ocorre no isolamento, mas em grupo, no coletivo.

Enquanto seres das práxis, cuja presença no mundo é eminentemente prática, com vistas à transformação da realidade, possuímos uma vocação ontológica e histórica por "ser

mais" que significa estar em um constante processo de busca por transgredirmos a nós mesmos e as nossas possibilidades, humanizando-nos.

Neste sentido, e ancorados no pensamento freireano, compreendemos que a educação é um conjunto de processos que influenciam o desenvolvimento humano, a sua relação ativa com o meio natural e social, e ocorrem em um determinado contexto histórico-cultural na interação entre sujeitos. Assim, a educação ocorre enquanto processo pelo qual homens/mulheres assimilam conjuntamente os saberes, as técnicas, as atitudes e os valores presentes na cultura humana historicamente organizada, objetivando a formação dos sujeitos, de acordo com uma determinada visão de homem/mulher necessária a uma determinada sociedade.

Para Freire, a finalidade maior da educação consiste em promover condições para a libertação humana, pois "A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". (1987, p.67)

A busca pela libertação humana não se resume em algo pronto, dado, mas sim a um processo permanente de busca crítica e esperançosa na qual os sujeitos, em comunhão, transformam o contexto de suas práticas, construindo-se enquanto sujeitos sociais implicados com o mundo do qual fazem parte, assim, humanizam-se. Humanizar consiste em um processo no qual homens e mulheres transformam a realidade natural pela práxis dialógica, e assim, acabam por criar um mundo propriamente "humano" das produções culturais que ao serem apropriadas e (re)criadas pelos próprios seres humanos, acabam por modificá-los.

Assim sendo, podemos pontuar que a educação, por meio de processos de ensino-aprendizagem reflexivos permite a apropriação da realidade social, da mesma forma, a constituição de saberes, que possibilita aos sujeitos, dialeticamente, compreender a sociedade que se tem e a sociedade que se quer, constitui-se em práticas que podem transformar o contexto onde o sujeito está inserido. A mudança ocasionada no sujeito da práxis acaba influenciando a transformação do contexto e de outros lugares onde há ressonância com a proposta de humanização.

Por fim, acreditamos que a educação sozinha não tem poder de transformar a sociedade. A autonomia necessária para promover a transformação social indispensável à libertação humana, necessita de articulação entre diversas questões. Esse é um processo que

exige condições concretas, efetiva participação e ação política dos envolvidos visando à construção de um mundo mais igualitário com mais justiça social.

3.1.2. A escola

A instituição chamada escola, ao longo da história, possibilita a constituição de diferentes concepções. Inicialmente assume uma postura normativa, na sequência passa pelo enfoque técnico, e chega à contemporânea tendo a centralidade no sujeito histórico situado em um contexto social.

Assim sendo, na contemporaneidade, a escola constitui seu significado enquanto espaço democrático de diálogos e deliberações, que propicia o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos sujeitos envolvidos, contemplando diferentes saberes, superando preconceitos e excluindo práticas discriminatórias, assumindo suas responsabilidades na socialização dos saberes formais e na promoção do desenvolvimento de potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos atores sociais. Também cabe à escola, nas sociedades complexas e plurais, em sendo, republicanas, constituir-se em espaços coletivos que possam dar conta de avançar na superação de três desafios importantes:

- a) conhecer profundamente as experiências históricas de democracia, as distintas formulações feitas por autores clássicos desde a Grécia antiga aos dias atuais;
- b) refletir sobre os pressupostos normativos de uma democracia, seus limites e potencialidades;
- c) participar efetivamente de experiências democráticas nos diferentes espaços escolares (CENCI, MARCON, 2016, p. 125)

Assim, priorizam-se as relações horizontalizadas entre os sujeitos que aprendem e ensinam na (re) significação coletiva do conhecimento, na socialização de ideias, no compartilhamento de informações que valorizam as necessidades individuais e coletivas, possibilitando a sua formação integral.

O homem é um ser sistêmico e como tal deve ser acolhido no processo educativo. A educação formal desenvolvida no âmbito escolar precisa guardar profunda ligação com os quatro pilares da educação, presentes no Relatório Jacques Delors: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, reafirmando e efetivando sua função, ancorada em projetos educativos, onde as práticas sejam promotoras da transformação das relações de poder, para que o processo de humanização dos sujeitos históricos contribua para as transformações dos contextos sociais.

3.13. A política Pública Educacional

A política pública tem constituído um núcleo de estudos na ciência política. De cunho proeminentemente dinâmico, supera visões ou postulados determinantes e conclusões acabadas.

A partir dessa compreensão a política pública transpõe a política enquanto arte de governar diante dos interesses contrários que se apresentam no contexto das sociedades sem, contudo, eliminar a relação que há entre política enquanto ação do governo e política pública enquanto estratégia para responder aos anseios da coletividade.

O Estado e a sociedade civil, pelas forças correlatas estabelecem a ação governamental, conferindo à política pública um elemento importante de análise, a partir do qual se definem tais ações, a *intencionalidade*, trazendo para o seio das políticas públicas a visão de mundo, de homem, de sociedade, de educação que se deseja construir num determinado momento histórico.

Nas sociedades marcadas pelas desigualdades, as políticas públicas advêm com o objetivo de garantir direitos aos cidadãos, imputando deveres ao estado. No entanto, essa condição não deve polarizar governo (estado) e sociedade (sujeito), distinguindo-os entre os que elaboram e decidem e os que executam as políticas públicas. Os maiores interessados na sua materialização, os cidadãos, podem e devem participar ativamente na discussão e formulação, superando a condição assistencialista, ultrapassando o equívoco de “que há um fosso incomensurável entre os formuladores e os executores de políticas”. (VIEIRA, 2007, p. 57)

Essa relação entre governo e sociedade, em especial nas sociedades capitalistas, não se constrói linearmente e nem de forma harmônica, configura-se a partir de contradições que movimentam as forças sociais em disputas. Os fundamentos neoliberais de ineficiência, ineficácia, burocracia, fortalecem o discurso de um estado mínimo e atingem diretamente as políticas públicas que vêm sofrendo “um processo de precarização decorrente do impacto da globalização econômica excludente e da adoção do *receituário* neoliberal como modelo político”. (FIORESE, MARCON, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, é importante considerar que as políticas públicas têm suas bases alicerçadas na herança cultural política que remontam ao patrimonialismo e ao autoritarismo que ao longo dos anos tem reafirmado o poder hegemônico das elites, negando à classe

popular a participação na tomada de decisões sobre questões implicadas com o coletivo. Para as elites a legitimação de direitos conquistados pela luta é tomada como favor e benefício.

Diante dessas observações ancora-se a necessidade de redefinir o sentido das políticas públicas considerando que Estado e sociedade compõem uma tessitura social, resultado de negociações, contestações, lutas e conquistas, o que decorre da participação dos diferentes atores na formulação e materialização das políticas públicas. As tramas desse tecido amarram uma realidade complexa constituída de múltiplas dimensões que se entrecruzam e constituem o conjunto social, revelando *o que e como* devem ser as políticas públicas. Segundo Marcon:

“o Estado, portanto precisa ser compreendido no contexto das relações sociais, das relações de poder e de força, das experiências democráticas, ou ditatoriais, do papel da sociedade civil e das instituições sociais que a compõe, das transformações sociais e econômicas locais, nacionais e globais” (2017, p.1).

Com base nessa análise, é possível sinalizar que as políticas públicas carregam características dos modelos econômicos vigentes em cada período histórico. Diante de moldes econômico-sociais capitalistas configuram-se as políticas públicas sociais como objetivo de estabelecer um estado de bem-estar social, buscando minimizar os efeitos advindos da globalização que conforma as sociedades complexas.

É nesse contexto de hegemonia do capitalismo que se expressam as contradições, desafiando os sujeitos a lutar contra qualquer forma de opressão, exploração e discriminação, a partir do que é possível construir novos valores e novas experiências. Nessa perspectiva, as ações do projeto democrático para a educação no SME de Soledade/RS vislumbram constituir uma política pública educacional que configura novas relações de poder entre o Estado e a sociedade civil.

O projeto educacional em movimento traz na sua gênese a decisão política de materializar a gestão democrática assentada na participação dos diferentes atores sociais, na elaboração e concretização de objetivos, metas e estratégias, que possam ser legitimadas como política pública educacional com vista a garantir uma educação de qualidade social. Ultrapassar a decisão política e constituir política pública no âmbito da educação significa compreender o processo político, sua dinâmica envolvendo problemas, conflitos e dilemas oriundos de uma demanda complexa o que exigirá apoio ou resistência dos envolvidos. O projeto está em movimento. O desafio, posto.

Assim, uma política de governo se concretiza em política pública na medida em que o Estado legitima sua vontade política e sua decisão por meio da participação dos diferentes

sujeitos, que coletivamente assumem responsabilidades diante dos problemas que só podem ser superados com a aliança de todos. Aprender a lutar por um mundo mais justo é tarefa que se aprende nos movimentos democráticos de cunho social onde há efetiva participação. A educação tem esse compromisso social.

Diante disso, a educação no SME poderá, pelas relações de poder (re) constituídas na perspectiva do poder partilhado, adensar o processo de gestão democrática que, pela participação dos sujeitos, configura elementos que sinalizam para a transposição de uma política de governo para uma política pública educacional. O programa de formação continuada que abordaremos mais adiante é uma dessas ações, assim como as diretrizes para a educação do/no campo, especificidades do município.

3.1.4 A Formação continuada

Com base nos dados existentes na SMECD sobre formação continuada, ancorados em teóricos que abordam a questão e constituem conceitos fundamentados nas práticas, estabelecendo diálogos com os gestores e professores municipais, constitui-se o Programa de Formação Permanente dos Trabalhadores em Educação (PROFORMA).

O referido Programa de Formação para os profissionais da educação do SME de Soledade tem por objetivo garantir, em especial, aos professores, as condições para investigar e refletir, de maneira coletiva, sobre as práticas educativas, para que, intencionalmente, possam ser ressignificadas. Metodologicamente, o PROFORMA tem sua matriz alicerçada na ação-reflexão-ação, primando pela observação e pelo diálogo problematizador do cotidiano das práticas pedagógicas efetivadas na escola. Esse método exige a teorização do senso comum, reconhecendo o saber do professor e incentivado a sua análise crítica. As ações formativas do Programa estão organizadas em três modalidades: formação geral, formação por eixos temáticos, formação na escola.

A significativa ampliação das horas de formação permanente (figura 10) ocorre num cenário educacional democrático que estimula a participação dos sujeitos no pensar e no fazer de diferentes ações, que concorrem para a efetivação de políticas públicas que privilegiam a educação cidadã.

Assim, gradativamente, vai se constituindo a concepção de formação permanente como processo coletivo, ininterrupto, reflexivo da práxis, superando a ideia reducionista de treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento. A formação reflexiva vem constituindo ações em

rede que são fundamentais para que os sujeitos envolvidos possam pinçar os elementos implicados no cotidiano educacional que necessitam de compreensão e domínio técnico-pedagógicos imprescindíveis para o exercício da profissionalidade.

Ainda, considerando os fundamentos do Programa de Formação Permanente, os encontros destinados a esse fim são organizados de maneira a contemplar o maior número possível de participantes (figura 11). Assim são chamados à participação dos estudos os funcionários de escolas e estagiários de CIEE, além de, em alguns momentos, serem acolhidas pessoas externas ao Sistema de Ensino, como estudantes de magistério, acadêmicos das licenciaturas e interessados de um modo geral. À compreensão de que as diferentes atividades desenvolvidas, em especial, no contexto escolar, convergem para a formação integral dos envolvidos, todos devem ter acesso aos processos de formação na qual a escola está inserida.

A consolidação do PROFORMA vem ocorrendo, processualmente, por intermédio da avaliação participativa (figura 12). Dessa forma, os sujeitos envolvidos, buscam teorizar suas práticas educacionais através da formação permanente. O processo vem revelando sustentação teórico - metodológica necessária aos docentes comprometidos com a construção de uma educação pública, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social. Os instrumentos de avaliação devem explicitar com clareza as percepções dos envolvidos, considerando a necessidade de responder de forma objetiva às questões que permitem aperfeiçoá-lo cada vez mais.

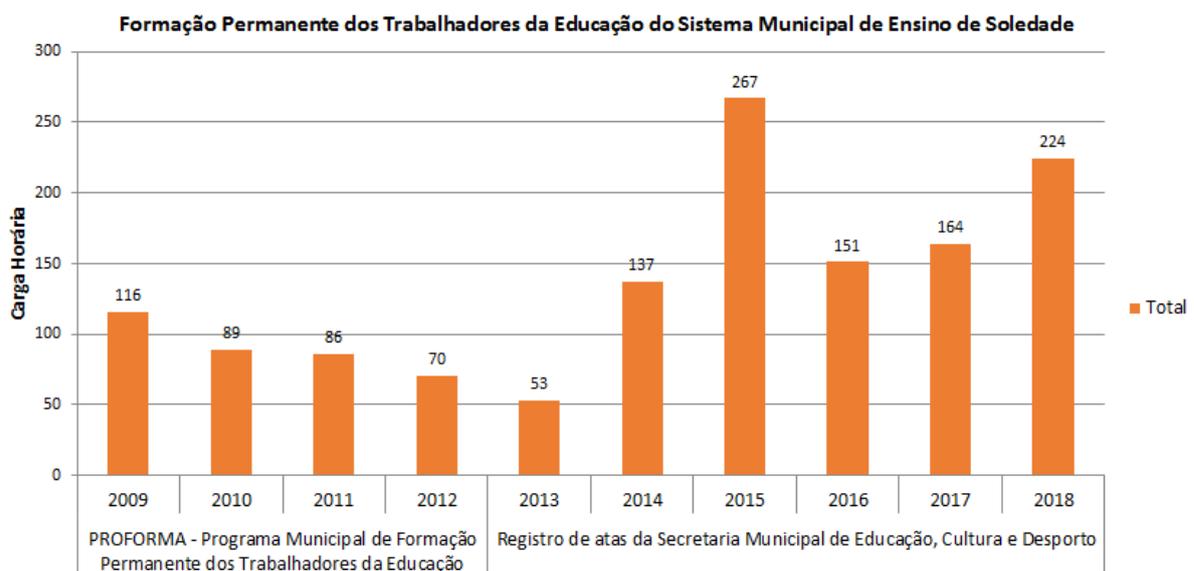


Figura 10 – Dados sobre Carga Horária Correspondente à Formação Permanente (PROFORMA e SMECD)

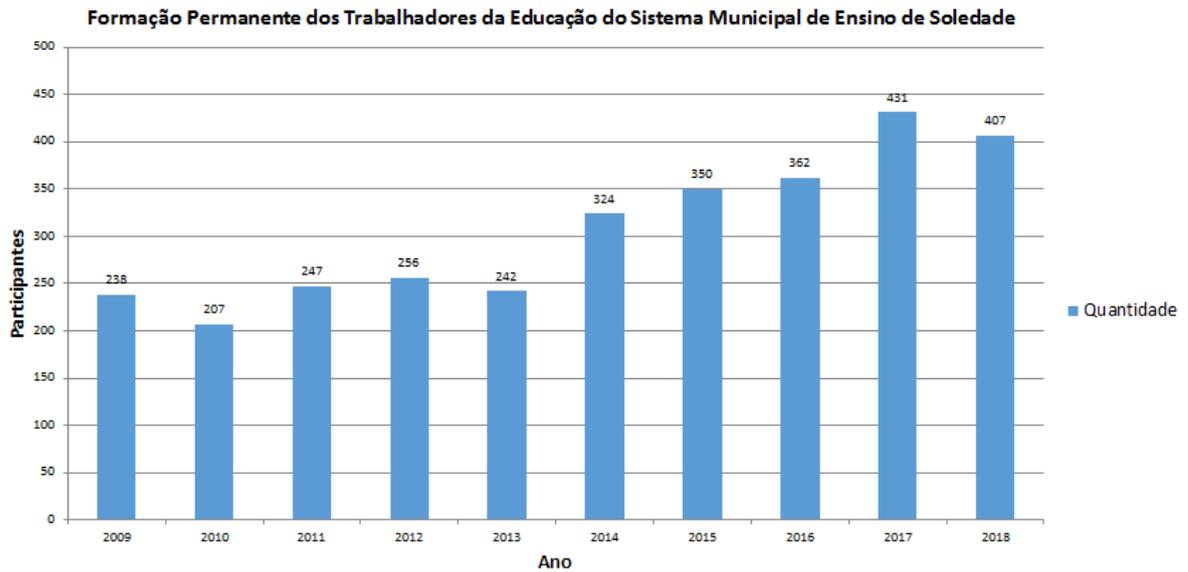


Figura 11 – Dados Sobre o Número de Participantes dos Encontros de Formação Permanente (PROFORMA e SMECD)

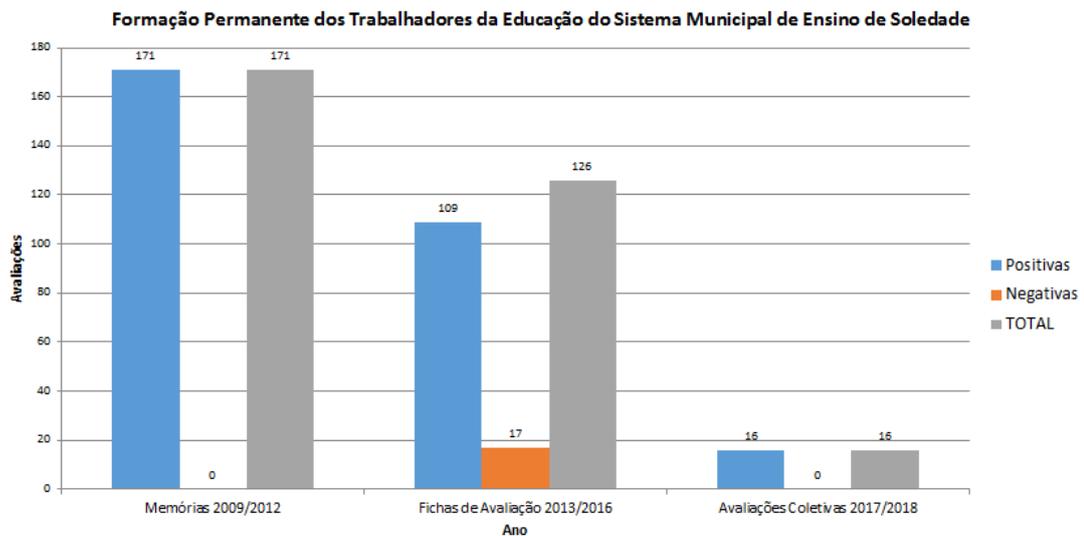


Figura 12 – Dados Referentes às Avaliações Realizadas após os Encontros de Formação Permanente (PROFORMA e SMECD)

3.1.5 Os Sujeitos do Processo Educativo

A escola, instituição formal de ensino, está inserida numa determinada comunidade, a qual estabelece relações das quais se originam elementos que, quando problematizados, transversalizam o currículo, ressignificando as práticas educativas, ao mesmo tempo em que acolhe os desafios das sociedades complexas e busca superá-los.

Assim, todos estão implicados nos processos educativos: professores (a), estudantes, funcionários (as), pais, mães, enfim, os membros da comunidade. Criar esse sentimento de pertencimento vem se constituindo em um desafio para a gestão, tanto em nível macro (sistema) como micro (escola), exigindo diálogo, participação e escuta comprometida. Esse movimento vem formando e transformando os sujeitos que passam a ser mais comprometidos e competentes, valorizados em suas subjetividades.

Dessa forma, em especial, professores e educandos vêm coletivamente constituindo ações que edificam a escola enquanto instituição que, oficialmente, sistematiza os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mobilizando-os a partir da reflexão sobre a realidade, possibilitando a tomada de consciência que conduz às mudanças necessárias.

Esses sujeitos, enquanto protagonistas do processo educacional, não podem mais ser concebidos como pessoas idealizadas de acordo com padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Pelo contrário, enquanto sujeitos históricos, sociais, ativos, dotados de subjetividade, devem transgredir esse senso comum, para que, enquanto seres singulares, e de relações, sejam produtores de um mundo com mais justiça social.

Nessa concepção, a escola e seus atores sociais admitem seu papel político de promover a efetiva participação, construindo propostas e efetivando ações críticas e emancipatórias, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos que, gradativamente, abandonam práticas tradicionais esvaziadas de sentido. Corroboram com essa prática educativa, as contribuições de Freire (2013) sobre autonomia, criticidade, corporificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, competência profissional e comprometimento.

Assim, educador e educando estão implicados na ressignificação dos saberes e, portanto, na construção da aprendizagem que resulta das relações estabelecidas entre os sujeitos. Para o professor é imprescindível o domínio da ciência, a mobilização em torno dos saberes da experiência e intencionalidade pedagógica para desenvolver seu ofício. O educando deverá ter a possibilidade de gerir o seu tempo, sendo proativo, com sua aprendizagem capaz de reestabelecer relações que propiciem seu aprimoramento enquanto ser singular, colaborando, assim para o desenvolvimento do grupo no qual está inserido.

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no processo educativo devem assumir-se como agentes de transformação social, participativos, responsáveis e reflexivos, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

As ações do processo de gestão democrática no contexto da Secretaria de Educação foram mobilizadas pelo coletivo, formado pelo secretário de educação¹⁴, coordenadora pedagógica, e assessoras pedagógicas e administrativas. Esse grupo compreendia ser possível estabelecer novas relações de poder entre os atores, efetivando a participação, o diálogo e a autonomia dos gestores das escolas sobre as questões que envolviam o ensino público municipal. O movimento em torno dessas e de outras questões suscitaram reflexões acerca das práticas desenvolvidas no âmbito da SMECD e das escolas. Pela dialética questionou-se o que se fazia e se produziu um novo fazer.

A postura crítica e reflexiva vem constituindo as ações de gestão educacional democrática, na medida em que os atores sociais tomam como pressuposto, para mobilizar os processos educativos, a complexidade que envolve a sociedade contemporânea em suas múltiplas dimensões. Diante do desafio que ultrapassa décadas e coloca no bojo das discussões o papel da educação na formação integral dos sujeitos, o contexto socioeducativo tem papel preponderante para a construção de projetos que buscam enfrentar e superar os limites desse processo, no conjunto das transformações que se efetivam nas sociedades plurais.

3.2 Democracia Participativa no SME

A sociedade contemporânea tem, especialmente, desde as últimas décadas do século passado, produzido profundas e rápidas transformações e, assim, gerado mudanças na vida dos indivíduos. As intensas transformações tornam as sociedades complexas e a elas conferem características que as distinguem de outros períodos da modernidade: os processos que propiciam o desenvolvimento tecnológico, com especial destaque para as tecnologias digitais e de rede, campo exigente de profissionais especialistas com competência técnica; a

14 Nos anos de 2013/2014 a Secretaria de Educação esteve sob a gestão do professor doutor Juliano Tonezer da Silva. Em março de 2015 até a realização desse trabalho assumi o cargo de diretora geral da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade. A denominação diretora, ao invés de secretária, ocorre conforme determina o decreto nº 34.990 de 26 de novembro de 1993 para realização de permuta entre estado e município, visto que sou professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

relação espaço-tempo rompendo com os padrões convencionais, encurtando distâncias, promovendo a valorização dos espaços virtuais e as novas formas de relações sociais; a diversidade em torno do modo de vida e as concepções plurais sobre questões morais; a concentração de renda por um grupo minoritário contrapondo-se a condições precarizadas de uma grande parte da população; a economia e a política entrelaçadas por relações de poder que incentivam o consumismo e acentuam a concepção do descartável; a sustentabilidade do planeta ameaçada; a pluralidade étnico-cultural e de gênero rompendo paradigmas sociais; a ausência de legitimidade das instituições e a banalização da figura da autoridade pública; a educação ameaçada pelos processos de mercantilização, de privatização e de militarização do ensino valorizando o caráter utilitarista e comprometendo as funções próprias da escola (CENCI, MARCON, 2016, p.114)

Apresentado de maneira sintética, esses são alguns dos elementos que implicam em transformações na sociedade atual. Contextualizados, revelam avanços e contradições no modo de vida dos indivíduos.

Assim, as sociedades complexas e plurais imputam aos indivíduos novas formas de ser e estar no mundo, implicando no modo de vida de cada um e de todos e nas condições de autorrealização humana. O desafio para levar adiante a democracia enquanto modo de vida comum¹⁵, em especial no atual momento sociopolítico em que as democracias de baixa intensidade estão fortalecidas, é algo fundamental e exigente de reflexões para melhor compreender as concepções de democracias e suas implicações nos processos educativos.

Para Santos e Avritzer (2003), a qualidade da democracia está associada à sua amplitude e intensidade. Os autores caracterizam a democracia de baixa intensidade como representação do modelo hegemônico de democracia liberal representativa, ficando, nesse caso, o cidadão condicionado a proceder por meio do voto a escolha de seus representantes que passam, então, a tomar decisões. No Fórum Social Mundial (2005), ao proferir a conferência sobre “Democracia Participativa”, Santos reafirma que, em contraponto à democracia de baixa intensidade, configura-se a democracia de alta intensidade ancorada na

15 Segundo Dardot e Laval, “o comum é o princípio político no sentido de ordenar, comandar e reger toda a atividade política. Não se trata de um bem comum finalidade, mas do princípio político do comum como objetivo” (2017, p. 616). Para Dewey a ideia de democracia enquanto bem comum se assenta na perspectiva de que a “relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesse” (2007, p. 38).

ampla participação popular, no governo, na busca pela sua ampliação e na luta constante contra as discriminações.

Desse modo, é necessário ampliar o sentido da democracia para além de conceitos, retóricas e discursos, fortalecendo práticas democráticas que acolhem e legitimam experiências individuais e coletivas singulares. De acordo com Santos (2002b; 2003), democracia, implica forma de governar e gestar. Para Chauí (2008), a democracia se envolve com conflito e não com consenso. Não se restringe à realização de eleições e à existência de partidos políticos. Esses pressupostos apontam para uma compreensão mais ampla de democracia, sinalizando para um conceito democrático de vida social. Definem uma racionalidade democrática que se opõem ao modelo hegemônico predominante no mundo contemporâneo de democracia liberal.

No século XX, as contribuições do filósofo John Dewey constituíram um conceito radical de democracia, compreendida enquanto criação social que permite que as práticas concorram para determinar, dirigir, controlar e modificar a ação estatal e o poder dos governos, ao mesmo tempo em que possibilitam experiências singulares aos atores sociais, implicando no modo de vida. Para o autor, o fundamento da democracia assenta-se no modo de vida em comum, indo além de uma forma de governo, “é principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1979, p.93).

Dessa forma, o sentido de democracia que se discute nessa pesquisa tem relação com a experiência democrática mobilizada pelos processos educativos a partir de vivências que implicam no modo de vida dos sujeitos e são determinantes do contexto onde se efetivam.

As concepções de democracia, bem como seus papéis nas sociedades contemporâneas, revelam duas características: uma diversidade em termos de convicções e a centralidade política. Para autores como Santos e Avritzer (2009, p. 39-82), a grande questão a ser superada pelas sociedades ocidentais é a concepção de democracia de baixa intensidade, restrita à política eleitoral, cada vez mais corroída por uma crise ético-social, acarretando “a perda do potencial *revolucionário*” (grifo dos autores) bem como da sua função crítico-participativa. Para esses pesquisadores a concepção de democracia de alta intensidade, por meio da qual é possível constituir processos de participação em diferentes instituições, assim, como nas decisões políticas, poderá instaurar outra concepção de democracia, ultrapassando o paradigma da democracia de baixa intensidade.

A democracia representativa predomina em grande parte das sociedades contemporâneas, no entanto, há múltiplas experiências que revelam outras concepções sendo construídas, e nesse cenário configura-se outro conceito, o de *demodiversidade*. Seu significado relaciona-se com “a coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas” (SANTO; AVRITZER, 2009, p. 71). A luta pelo reconhecimento da diversidade cultural, fundamento de inclusão na cidadania, é reconhecida como forma de constituir a democracia de alta intensidade. Assim, as experiências de democracia de alta intensidade, algumas ainda embrionárias, têm como centralidade ações que viabilizam a emancipação dos sujeitos como pluralidade de possibilidades, assim, para Melo “a emancipação não pode mais ter apenas *um* sentido, mas é perpassada por uma pluralidade de sentidos e perspectivas” (2013, p. 8, grifo do autor).

De fato, as sociedades complexas e plurais exigem diferentes formas de participação que primam pela emancipação dos sujeitos, pois pela ação consciente e intencional de coletivos organizados é possível minimizar os interesses individualistas ou corporativos e atuar nos conflitos socioculturais e econômicos, próprios desse contexto histórico. Participar é um ato político de natureza democrática que se efetiva nas relações que possibilitam a emancipação dos sujeitos.

O conceito de democracia de alta intensidade está relacionado com a postura política que reconhece que não há distinção entre os seres humanos, pois todos têm o mesmo valor, a partir do que é possível afirmar que as relações sociais de poder não podem ser fonte de desigualdades e de dominação, em que os indivíduos são considerados meios para que outros alcancem seus fins, mecanismo muito utilizado pela hegemonia capitalista.

Na relação com conceito há pressupostos epistemológicos necessários para a compreensão de democracia centrada na participação, ou seja, de alta intensidade, a qual, segundo Santos (2018), só será possível com a democratização da sociedade civil, de forma a incluir nesse processo as relações familiares, comunitárias, na educação, no trabalho, na área econômica. Cada contexto terá suas especificidades diante das quais são possíveis ações de redemocratização.

Nas sociedades capitalistas, democratizar a democracia tem se tornado um grande desafio por provocar tensões entre o capital e o trabalho, revelando que há uma “[...] incompatibilidade entre democracia e capitalismo: os povos querem a democracia, mas o capitalismo não quer a democracia”. (SANTOS, 2018, p. 313). O que está em jogo nessa

relação é o lucro máximo e a redistribuição social, condições que perduram no mundo contemporâneo e que contribuem para fragilizar a democracia, embora seja possível conferir certo grau de resistência, já fortemente ameaçada pelos governos liberais. A contradição entre capitalismo e democracia sinaliza para a problemática a ser enfrentada a longo prazo: criar condições para que a democracia prevaleça.

Assim, democratizar a sociedade pressupõe refundar a democracia representativa ampliando a democracia participativa, num processo educativo que se ampara na formação permanente dos indivíduos, sem a qual a democracia não sobrevive, como apontam Cenci e Marcon:

A democracia pressupõe a constituição de um poder que resulta da soberania popular, ou seja, não é dado por nenhum poder natural, metafísico, religioso ou militar. Sendo assim, precisa ser constituído e a educação tem, nesse processo, papel fundamental. (2016, p. 122).

A democracia de alta intensidade, no campo político e como prática social contribui para revelar formas de opressão e dominação enfrentadas a partir da participação cidadã que se constituem em politização. Politizar exige a compreensão de que as relações de poder e suas formas de materialização devem transformar-se em relações de autoridade partilhada.

Enredando a democratização das sociedades, as contradições entre democracia e capitalismo, as implicações entre democracia representativa e democracia participativa, está a participação. Sem ela não é possível enfrentar as desigualdades sociais. A cidadania fica restrita a alguns indivíduos e a luta pela diversidade de inclusão não se efetiva.

Democratizar a democracia é uma luta solidária, implicada no modo de vida dos sujeitos e na superação das relações verticais entre cidadãos e o Estado, por relações horizontalizadas que constituem a autoridade partilhada. Para que a democracia de alta intensidade se materialize é necessário reconhecer que essas condições não estão dadas, mas pressupõem lutas que se estabelecem em diferentes contextos sociais, mediados pelos processos de educação formal e não formal.

Para Nussbaum, “nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação de seus cidadãos” (2014, p. 75). Dessa perspectiva decorre a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento do senso crítico, sem o qual não é possível fazer o enfrentamento aos apelos do neoliberalismo, em especial, a mercantilização e a introdução de princípios empresariais no campo educacional, desde a educação básica até o ensino superior.

A globalização¹⁶ enquanto experiência mundial caracteriza um fenômeno homogeneizante que não exclui o campo educacional, em especial, o das políticas. Assim, enquanto nação, o Brasil associa-se aos objetivos de organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO e rende-se às regras e linhas orientadoras que definem políticas educacionais numa perspectiva gerencialista, admitindo a incorporação de aspectos da cultura empresarial competitiva na educação.

As políticas neoliberais mobilizadas e fortalecidas nos países europeus vêm contribuindo para alterar as políticas educativas nos países membros dessas organizações. Como integrante, o Brasil, nas suas políticas educacionais, vem implementando, de uma forma ou de outra, princípios mercadológicos que visam à competitividade entre organizações econômicas e reafirmam o interesse do mercado em ampliar a lógica burocrático-racional para a educação. Tal posicionamento vem construindo uma lógica quase hegemônica a respeito dos procedimentos de gestão administrativa educacional de tal maneira a determinar um “comportamento aconselhável” (TEODORO, 2001).

Dessa forma, no que concerne à educação, os organismos internacionais têm produzido “uma série de classificações internacionais que não se limitaram a descrever uma situação, mas que construíram categorias de pensamento, que definiram modalidades de ação” (NÓVOA 2009, p. 29)

É pertinente, nesse contexto que discute a influência do capitalismo nas políticas educacionais, relacionar o fenômeno da massificação e da globalização com a crise da educação¹⁷, que para Lima (2006, p.21) “é também uma crise ideologicamente construída através de um discurso ideológico”. Nessa racionalidade ideológica que entrelaça a educação com fundamentos mercadológicos se reproduz a concepção de ineficiência dos processos educativos, especialmente aqueles destinados às classes populares, apontam-se soluções

16A compreensão do sentido e do significado de globalização exige o reconhecimento singular de contextos socioculturais como resultado da articulação daquilo que é global e local. Trata-se do modo relacional acerca do modo de articulação entre esses níveis e como os mecanismos utilizados pelo processo de globalização criam redes de fortalecimento ou de resistência entre o macro e o micro. Santos (2001, p.3-4) “considera a inexistência de uma entidade única que possa ser estritamente denominada *globalização*” (grifo do autor). Para o autor globalização é o processo pelo qual “determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo”, e a partir dessa premissa “desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”.

17 A crise da educação é uma crise produzida pelas sociedades complexas que têm sua dinâmica assentada no modelo capitalista, fazendo com que a educação seja “analisada com critérios próprios de mercado” (TORRES, 1996, p. 140). Esse modelo permeia os processos educativos e desloca a gênese da educação como premissa para a humanização dos sujeitos para um apelo à competitividade.

simples e imediatas para a crise da educação que decorre do contexto contemporâneo e de todas as suas implicações e se reafirma a ideia de “Estado mínimo, tanto na execução quanto na coordenação da vida em sociedade, e quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado” (PERONI, 2012, p.21).

As sociedades complexas produzem, como já vimos, valores que determinam o modo de vida dos indivíduos. Nessa relação de interdependência de sociedade e indivíduos se materializam políticas públicas sociais¹⁸ com o intuito de compensar o caráter antissocial produzido pelos modelos econômicos. Para Saviani “o caráter antissocial da política econômica está ligado ao caráter privado da economia”. Assim, para o autor, “uma economia centrada na propriedade privada, se organiza e se desenvolve segundo interesses privados” (1987, p. 16). Então, é possível pontuar que há uma influência direta dos modelos econômicos específicos de cada período histórico e as políticas públicas sociais. Esses modelos econômicos e as políticas públicas sociais influenciam em grande medida os sistemas educacionais.

No entanto, é possível, nos espaços locais, constituir projetos educacionais advindos da participação e da mobilização entre diferentes segmentos sociais e o governo. A participação de sujeitos com diferentes percepções favorece o surgimento de novas conexões, produz conflitos conformados por complexidades e diversos constructos que não explicam linearmente uma situação. É na relação com os sujeitos situados no contexto local que os fenômenos suscitam elementos de análise, de conhecimento e de inspiração. Permeando essas relações, mecanismos e organizações materializam as políticas públicas e revelam princípios, concepções e valores que ancoram um determinado projeto de gestão. A educação é um dos mecanismos utilizados pelo Estado para, pelo seu poder instituído, materializar a política pública nessa área. Para Chrispino “cada modelo de Estado produzirá seu modelo próprio de políticas públicas, considerando a dinâmica do governo, sua relação com a sociedade e a

18 Política pública é uma expressão polissêmica, o que torna difícil a exclusividade de um conceito. A dificuldade conceitual reside no fato de que uma política pública apresenta muitas variáveis, há sempre um campo aleatório no seu limiar. Para Chrispino “o conceito de política pública é o resultado de inúmeras variáveis (constructo) e seu significado será tão distinto quanto os valores, ideologias, contextos, ética etc. de seu formulador” (2016, p. 17). A expressão política pública social propicia uma tomada de consciência e uma reflexão: há políticas que não são sociais? Também, na mesma linha de raciocínio, se usamos a expressão política pública, há políticas privadas? Para Saviani a compreensão acerca dessas expressões ocorre em paralelo com desvelamento do sentido que a economia liberal acarreta para o desenvolvimento em condições igualitárias para os indivíduos. Para o autor, a política econômica é antissocial, assim “é preciso constituir políticas que compensem o caráter antissocial da economia e que são denominadas políticas sociais” (1987, p. 89).

capacidade desta em organizar-se para fiscalizar e cobrar a execução de direitos” (2016, p. 24).

Nesse sentido, e considerando a educação como política pública, é possível constituir processos educacionais tomando como base a análise crítica e a proposição de alternativas viáveis, que permitam o enfrentamento criativo da padronização imposta pelos organismos corporativos de interesses econômicos. A decisão de romper com modelos hegemônicos e constituir outra racionalidade que valoriza a singularidade dos sujeitos e reconhece seu protagonismo é uma decisão política possível de ser tomada por aqueles e aquelas que estão comprometidos com a construção de um “outro mundo possível”. Para Azevedo essa questão é assim considerada:

No campo específico das políticas sociais, já é possível identificar modos de atuação que procuram ressignificar e filtrar as medidas impostas, na direção da construção de um novo espaço público que poderá forjar a cidadania emancipatória. Neles, as políticas educativas, como não poderia deixar de ser, também têm sido ressignificadas. São experiências que ainda não têm uma larga dimensão quantitativa, mas que, por isso mesmo, não podem deixar de integrar a agenda de investigação daqueles que acreditam que o conhecimento científico deve também portar um nível analítico que traga contribuições para a transformação da perversa (des) ordem em que vivemos hoje. (2004, p. 18)

As políticas públicas materializam a política que, não sendo neutra, revela representações implícitas e explícitas de um determinado contexto histórico e espaço geográfico, de maneira complexa e com diferentes constructos, através de conflitos, lutas e convergência de forças.

No SME, os envolvidos com a educação escolar sentem-se desafiados pelo processo participativo a refletirem sobre a materialização das políticas públicas educacionais enquanto intenção do Estado, interpretando e recriando as ações na relação com contexto das práticas. Essa decisão tem possibilitado ultrapassar a posição de sujeitos de implementação de políticas para protagonistas na reconstrução das mesmas, reafirmando o compromisso com a educação pública, democrática e de qualidade.

A secretaria de educação, no diálogo com gestores e professores, tem decidido, coletivamente, sobre as ações que reafirmam os princípios democráticos defendidos pelo SME, priorizando as que nascem das necessidades pedagógicas evidenciadas nos encontros de formações. Dessa forma, alguns programas federais como Novo Mais Educação e Tempo de Aprender não foram aderidos pelo SME.

4- A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA NO ÂMBITO DO SME DE SOLEDADE: AVANÇOS, RESISTÊNCIAS E TENSÕES

O movimento dialético que desafia o sujeito da práxis a olhar e olhar-se na relação com o contexto micro e macro, a estabelecer relações, a constituir ações, a dialogar a partir de conflitos, vem constituindo o processo pedagógico no Sistema Municipal de Ensino de Soledade. Por processo pedagógico entende-se as ações intencionadas com base em princípios, concepções e valores. Etimologicamente a palavra processo deriva do latim *procedere*, indica a ação de avançar, ir para a frente (*pro + cedere*). Seu sentido está relacionado ao ato de criar, inventar, projetar, transformar, manter, controlar. Exige uma relação direta com a produção de conhecimento na perspectiva do fenômeno educativo. Pressupõe um aprender crítico baseado na interlocução, interação e historicidade entre sujeitos e na compreensão de mundo. Essa dialética possibilita aos atores sociais nas palavras de Freire “genteificar-se”.

O processo pedagógico (re) construído na relação dialética entre os sujeitos e o contexto das práticas, alicerçado na participação permite qualificar a gestão da educação municipal, rompendo com projetos personificados. Essa condição deve levar a uma profunda reflexão sobre que tipo de sociedade queremos partilhar num “mundo em comum” (CENCI, MARCON, 2016, p. 128).

Diante disso, no SME de Soledade vem sendo constituindo um processo pedagógico que revela possibilidades e fragilidades, exigindo múltiplas estratégias de fortalecimento e ressignificação tanto nas escolas como na Secretaria de Educação. O processo é amplo e abraça a todos e todas, no entanto cada sujeito vivencia-o a partir da sua capacidade de compreensão, pois parafraseando Boff “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (2004, p. 9). Assim, em determinados momentos, os olhares se complementam, em outros, produzem divergências.

Romper com projetos autoritários e centralizadores exige análise crítica do contexto que produz essa prática e a busca por conhecimento que permita ampliar a compreensão. Esses são desafios inerentes ao processo dialético. A capacidade de compreender algo não é uma atividade pontual e simplificada, mas complexa e processual. De acordo com Arendt, pela compreensão “aprendemos a lidar com nossa realidade” (1993, p. 39).

O processo vivido e mobilizado no SME é complexo, exigente e desafiador. A participação que congrega para a tomada de decisão pode ser compreendida como solução e problema, simultaneamente.

Os que a compreendem como solução acolhem como elementos, o contraditório, a insatisfação, a possibilidade de transformação por produzirem tensionamentos e, mesmo, diante das incertezas e da sinuosidade do processo defendem a participação enquanto cidadãos da práxis. Ainda, buscam na relação entre os pares o fortalecimento de cada um e, conseqüentemente, do coletivo que compreende o processo constituído no *ir e vir* contextualizado, refletido e redimensionado, o que, por certo, confere consistência e paciência, pois esse não é um movimento simples e aligeirado.

Para os que acreditam na participação como problema é comum, nesse contexto, a desconstituição do processo por meio de pronunciamentos isolados, sem problematização e contextualização. A ação decorre pura e simplesmente pelo entendimento superficial de que a democracia se resume a consensos. O movimento perde sentido, pois o que se evidencia, nesse caso é a defesa de interesses pessoais e certa mobilização para que as relações de poder possam firmar-se na centralidade e na verticalização das ações.

O processo participativo, no movimento, na sinuosidade vem exigindo dos envolvidos um fazer e refazer permanente, que tem possibilitado a superação dos modelos determinados e as práticas espontaneístas.

Assim, as práticas educativas realizadas no âmbito do ensino municipal vêm se constituindo pela participação em torno de ações intencionadas a partir do projeto de gestão eleito para a concretização de políticas públicas que intencionam a formação cidadã. A participação crítica na perspectiva da democracia de alta intensidade é a utopia que dimensiona o processo, pois ela, “a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades e cria alternativas [...] recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas” (SANTOS, 2013, p. 337).

Não distante da realidade vivenciada no contexto educacional brasileiro, no município de Soledade/RS, a gestão da educação municipal caminha a passos lentos para a efetivação de uma gestão de cunho democrático. Assim sendo, a trajetória da gestão na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) e, por conseguinte, nas escolas do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Soledade, não difere da maioria das gestões educacionais a nível federal e estadual, sendo pautada ao longo de sua história por

administrações calcadas na centralidade e na ausência de processos que oportunizem a efetiva participação dos sujeitos. Contudo, no ano de 2013, com a mudança da equipe gestora na educação municipal, um novo horizonte emergiu. A partir de então, outro modelo de gestão foi constituído, alicerçado na busca pelo diálogo e pela participação dos sujeitos, a fim de viabilizar a consolidação de políticas públicas orientadas para a cidadania.

Assim sendo, e diante do propósito de constituir outra racionalidade¹⁹ para a gestão educacional, ainda no decorrer do ano de 2012, quando se anunciavam os rumos da política para a escolha do governo municipal, o grupo mobilizador²⁰ reuniu-se de modo sistemático para elaboração do plano de governo para a área da educação.

Após análise do cenário educacional, objetivando conhecer os princípios que fundamentaram as ações no SME e com base no diagnóstico documental, percebeu-se que havia, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que se constituísse outra racionalidade para a educação.

No decorrer dos anos, o ensino público municipal centralizou suas ações considerando as relações de poder autoritárias e verticalizadas, perpetuando uma visão de controle sobre os aspectos pedagógicos administrativos e financeiros, envolvendo-se com questões, demasiadamente, burocráticas e aderindo aos programas do Ministério da Educação (MEC) direcionados aos municípios. Diante desse propósito, o setor pedagógico assessorava os diretores e professores no cumprimento de ações em torno do tema estabelecido para o ano letivo, realizava vistas pedagógicas com observação direta na sala de aula e nos planos de trabalho dos professores; conduzia as reuniões com diretores, mensalmente, com a pauta organizada para repassar informações, tomar decisões e abordar como formação continuada temáticas isoladas e sem continuidade. Os projetos pedagógicos eram orientados e acompanhados pela equipe, (Relatório SMECD, 2010). Essa forma de gestão, ao constituir elemento de reflexão do coletivo, foi questionada.

¹⁹O termo racionalidade é empregado nesse trabalho para caracterizar o pensamento que acolhe a ciência como produtora de melhores condições de vida, sendo a educação escolar ou não por meio dos processos educativos o acesso para a construção de uma sociedade emancipada e constituída por cidadãos com capacidade de diálogo problematizador. A racionalidade científica e comunicativa se opõe a relativismos e a visões deterministas.

²⁰O grupo coordenado por Alisson Ferronato dos Santos, líder político do partido dos Trabalhadores, foi chefe de gabinete no período de 2013 a 2015, advogado e cronista e pelo prof^o Me Vitor Malaggi (UDESC 2015) era formado por professores, funcionários públicos municipais, profissionais liberais e agentes políticos.

Esperançosos com a construção coletiva dos novos princípios para a educação municipal, o grupo mobilizador das ações do futuro governo local encharcados de experiências transformadoras constituídas em outros períodos da história política do estado e do país, especialmente, nas áreas sociais, dando aos cidadãos condições de participação e, conseqüentemente, de conquistar direitos importantes para a superação das desigualdades sociais, esboçou em linhas gerais as concepções compreendidas como essenciais para a educação:

Buscaremos a transformação profunda das relações de poder na rede municipal de ensino para fazer da escola um espaço de práticas formadoras de sujeitos autônomos, críticos e criativos envolvidos na (re)construção de um projeto de educação libertadora e crítico-social dos conhecimentos, onde seja vivenciado o respeito às diferenças e manifestado o sério compromisso com o aprofundamento humanista da escola (Plano de governo 2013/2017).

O registro documental possibilitou revisitar dados e informações. A decisão política dos gestores provocou os sujeitos à participação. O conjunto motivou diálogos e ampliou a compreensão de que era imprescindível a mudança de concepção de gestão, também reafirmou o propósito do grupo em alicerçar o novo projeto educacional, considerando a trajetória histórica do SME, mas levando em conta o desejo da grande maioria dos integrantes da comunidade, na perspectiva da vivência de uma educação democrática que se consubstancia na descentralização do poder e incentiva a participação dos sujeitos na defesa do interesse da universalização dos direitos básicos.

A partir dessa decisão, inaugura-se um processo reflexivo que vem possibilitando a ruptura com modelos tradicionais de gestão, calcadas num conjunto hierárquico de poder, na sedimentação de princípios empresariais e na burocratização, onde, historicamente, foi mais comum a presença de projetos personalizados e a centralização das decisões, inibidoras da participação. O diálogo que se estabelece nos processos participativos constitui a base para a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido Marques pontua que:

O sentido radical da educação emancipatória realiza-se no enfrentamento prático da questão dos valores e da questão de coordenação dos planos para a ação coletiva, da formação da vontade política. Os valores que fundamentam as convicções, as preferências e atitudes e cimentam as ações coletivas, constroem-se, numa situação de opressão e de comunicação distorcida, a partir dos desejos reprimidos ou bloqueados, das ilusões e frustrações, da dependência e submissão, da indignação coletiva e das revoltas. (1996, p. 119)

Essa postura crítica e propositiva diante dos fatos, na maioria das vezes, concebido como imutáveis, reafirmando o jargão “do aqui não adiante! Não vai dar certo!” Constrói uma nova racionalidade para o espaço público enquanto local de mobilização, onde segundo Teixeira, “tematizam-se questões de interesse geral, realizam-se negociações, formulam-se proposições de políticas públicas e pode-se exercer o controle social dos atos e decisões do poder político” (2001 p. 20), demonstrando que o poder local quando exercido na perspectiva de acolhimento e envolvimento dos diferentes cidadãos, compreendendo-os como sujeitos de direito, torna-se importante esfera de dinamização de processos participativos e consequentemente de exercício da cidadania.

Ao constituir outra racionalidade acerca do espaço público enquanto cenário de discussões e sobre o poder local enquanto residência das demandas elencadas pelos sujeitos que buscam alicerçar e efetivar políticas públicas que lhes garantam, ainda que, como mostra a história recente do país, vulneráveis à ação de governos pouco democráticos, as condições mínimas de equidade, revela o quanto é possível no município, reconhecido em alguns casos como local de mazelas, protagonizar projetos que corroboram para a emancipação dos sujeitos e o desenvolvimento da cidade e do campo.

Nesses espaços, escolares ou não, é possível constituir territórios educadores que convergem para os princípios de cidade educadora, sendo então, palco de deliberações dialógicas capazes de produzir mudanças, envolvendo agentes políticos e a sociedade civil, numa experiência de participação cidadã, marcada pela luta contra a dominação e a constante mobilização em torno da inclusão da diversidade num exercício de democratizar a democracia.

No SME e para além dele, a gestão sinaliza para experiências significativas de incentivo e viabilização da participação, como a aproximação dos gestores com as comunidades, a valorização dos conselhos de controle social, o incentivo a diferentes manifestações culturais, revelando potencialidades e desafios próprios do processo democrático. Os envolvidos com projetos de natureza participativa, por vezes, pela história de opressão a que foram submetidos, questionam a efetividade e a possibilidade de participação traduzir-se em mera estratégia de legitimação dos governos, o que implica uma postura de reafirmar pela ação o anunciado, conferindo credibilidade e fortalecendo-o.

A experiência de participação no poder local com suas características próprias, demonstra que é possível que gestores e a sociedade civil revitalizem a cultura tradicional

política, abandonando estilos mandonistas e populistas de gestão e instituindo a participação como forma de elaboração, efetivação e controle de políticas sociais de responsabilidade do Estado. A gestão iniciada em janeiro de 2013 em Soledade, rompendo com a hegemonia política de mais de 12 anos consecutivos de um mesmo partido no governo municipal, e constituindo o quinto período da história de 137 anos de autonomia política e administrativa por forças políticas opositoras, Vieira, João Chaves Campello, Rui Ortiz e Paulo Triches, (anexo 1), o que mostra que uma única visão prevaleceu no comando da cidade por um longo espaço de tempo, trouxe aos cidadãos a possibilidade de novos rumos, novos entendimentos, novas compreensões, novos desafios.

A mobilização dos sujeitos diante do projeto de gestão constitui outros mecanismos e estruturas político-pedagógicas que têm viabilizado o enfrentamento e a superação da visão de que a Secretaria de Educação se configura num órgão de execução de propostas isoladas e verticalizadas. As práticas intencionadas revelam a superação de tensionamentos internos e externos que colocam em risco o sentido e os princípios da gestão democrática de natureza emancipatória. O projeto educacional em movimento revela que a educação não muda o mundo, muda as pessoas e, essas mudam o mundo. (FREIRE, 1987).

A gênese do processo de gestão democrática no SME reside na compreensão de que a educação é uma prática social e como tal deve constituir projetos pedagógicos que intencionem a formação do ser humano para ser e estar no mundo mais humanizado. Esses projetos ancoram-se em ações teórico-metodológicas que permitem aos sujeitos da práxis um ir e vir, um fazer e refazer coletivo, intencional, que inquieta, desacomoda, impulsionando a caminhada. Assim, a utopia enreda esse processo. Para Santos, ela é duplamente relativa, pois,

Por um lado, é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciada, do que existe. Pertence à época pelo modo como se aparta dela. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade da imaginação não colida com seu realismo (2013, p. 335-336)

Assim sendo, e na perspectiva de construir novos caminhos para a educação municipal enquanto política pública que corrobora para o desenvolvimento da cidadania, ancorados em princípios da educação libertadora (FREIRE, 1987), a secretaria de educação, definiu-se como lema: “Uma educação pública, democrática e de qualidade”. Tem como missão:

Construir e gerir políticas públicas educacionais com a participação da comunidade escola, ancoradas em uma perspectiva pedagógica libertadora que possibilitem o desenvolvimento pleno do educador/educando, enquanto sujeito autônomo, criativo, crítico e, comprometido ética e politicamente com a transformação das relações sociais tendo em vista uma sociedade humana, igualitária e economicamente justa e sustentável (Projeto Educacional da SMECD, 2013).

Como visão de futuro almeja um SME que assegure uma educação pública, democrática e de qualidade, que propicie a construção e a recriação dos conhecimentos científico tecnológico, filosóficos e estéticos por todos(as) os(as) educandos(as) educadores (as) como condição indispensável para o exercício pleno da cidadania.

O entendimento e a concepção de educação que passou a nortear os processos, constituindo um novo cenário para a gestão na perspectiva macro (sistema) e micro (escola), vem exigindo dos sujeitos numa atitude de cumplicidade e humildade que reconhece e acolhe a participação como veio condutor dos processos democráticos. Todavia, não é possível garantir a longevidade e a densidade de processos democráticos alicerçados tão somente pela vontade e postura dos sujeitos, ainda que tal questão seja imprescindível, é certamente, fator preponderante, buscar por meio da formação continuada a compreensão mais profunda dos princípios que legitimam a gestão democrática, descortinar elementos que potencializam as ações e analisar criticamente as contradições e ameaças advindas do e no processo. Tudo isso requer reflexão crítica dos sujeitos sobre si mesmo e sobre o contexto social onde se efetiva o processo, pois “a transformação da sociedade pressupõe esforços individuais e coletivos, luta persistente e prolongada, compromisso e competência” (TRINDADE, 2009, p. 23).

De um mesmo lugar, que os convida a protagonizar os fatos e a escrever outras páginas na história municipal, professores e gestores municipais inauguraram um novo processo de gestão ancorado nos princípios democráticos que se aproximam da democracia de alta intensidade. Para além da área da educacional, em outros espaços da gestão, com destaque para o projeto Prefeitura no Bairro e Prefeitura no Interior²¹, manifestam-se ações que evidenciam a participação no pensar e no fazer do projeto político que dialeticamente

21 Consiste em reuniões nos diferentes bairros da cidade e nas comunidades do interior, com a presença das lideranças locais, pessoas interessadas e o poder público (prefeito, vice-prefeito e secretários ou seus representantes). A metodologia oportuniza o diálogo, a escuta, o acolhimento, o envolvimento de muitos na busca de soluções e encaminhamentos para os problemas coletivos. Dessa forma, as decisões implicam na participação e na corresponsabilização em torno de projetos comuns. Depois de um período em que não foi realizado, retoma-se o projeto como uma ação que ratifica o compromisso da Cidade Educadora com seus sujeitos. O projeto também é conhecido como café com o prefeito e é realizado no salão da prefeitura.

busca romper com a hegemonia cultural perversa para as classes populares. Essa é uma luta constante, coletiva que se traduz em consentimentos e resistência. (TRINDADE, 2009).

Na constituição de processos democráticos em contextos que, historicamente produziram relações de dominação e exclusão que segregaram os sujeitos colocando-os à margem dos processos participativos, cerceando-os das tomadas de decisões, o *jeito que se faz* para estabelecer o diálogo, tem sido determinante para promover a participação como forma de emancipação. Num primeiro momento essa postura de acolhimento ao diálogo causa estranheza e desconfiança. A experiência de outros tempos, onde a participação serviço²² privilegiava a prática de um discurso enfático, mas que efetivamente não encaminhava para a mudança, pois, não ratificava nas ações o respeito às ideias expressadas nas reuniões.

A prática de discursos esvaziado de sentido e na ausência de significados para a emancipação dos sujeitos, colabora para a construção de uma sociedade alienada e submissa, cuja a tomada de consciência se dá mediante processos educativos que permitam romper com a condição de descrédito de sua própria força política capaz de imprimir mudanças no contexto social. Assim “quando os meios não correspondem aos fins” (TRINDADE, 2009, p. 27) e quando as atitudes de uma minoria detentora do *poder*²³ se consubstancia em “afirmar como ideia o que se nega como prática” (BRANDÃO, apud TRINDADE, 2009, p. 27), reforçam os meios perversos para acirrar as desigualdades e aniquilar as possibilidades de construção de um mundo mais fraterno e solidário.

As relações de poder verticalizadas e opressoras imprimiram nos sujeitos, em especial, os que compõem a comunidade escolar - pais, mães, funcionários/as, alunos/as, em especial, os/as professores/as do SME a “condição de silenciados” (LEVINSKI, 2008) ou seja, foram silenciados. A oportunidade de pronunciamento resumia-se em concordar com o que estava sendo posto sem análise crítica e poder de argumentação. Nessa relação se constituem opressores e oprimidos e revelam-se as concepções de um mundo culturalmente estruturadas no capitalismo, produzindo relações de poder desiguais, das quais nascem as

22Em algumas situações de pseudodemocracia a participação se evidencia apenas para tomar “decisões”, quase sempre em favor de algo que já está decidido, não há, portanto, diálogo emancipador. Essa participação está a serviço de projetos personalizados.

23O termo poder representa, nesse item, o autoritarismo onde prevalece uma relação opressores e oprimidos.

injustiças, a ganância, a exclusão, a submissão. Para os opressores a concepção “é estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não tem finalidade. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (FREIRE 1987, p. 46).

Na dinâmica desse fenômeno social complexo os sujeitos são desafiados a, dialeticamente pinçar os elementos que corroboram para a compreensão do próprio fenômeno que lhes possibilita construir, epistemologicamente, as condições para romper com esse contexto. Freire, numa de suas obras, elucida essa questão da seguinte forma:

Esta superação não pode se dar, porém, em termos idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta da opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que à realidade opressora lhes impõem, tenham, nesse reconhecimento, o motor da sua ação libertadora. (1987, p. 35 – grifo do autor).

Essa é uma experiência que se efetiva na relação de amorosidade entre os sujeitos e destes com o mundo, na capacidade de indignação diante de qualquer forma de discriminação e inferiorização, no reconhecimento de que é fundamental para romper com a condição de estar à parte para ser parte, acolher o pronunciamento, a palavra daqueles que foram colocados em silêncio e em silenciamento. O empoderamento e o protagonismo se instalam na medida em que ocorre a “devolução da palavra aos verdadeiros interessados” (MARCON, 2016, p. 99).

Aquele que se pronuncia, que diz a sua palavra diante da análise da realidade social que não se revela espontaneamente, mas constitui-se no processo dialético, forma-se e transforma-se na relação com o mundo, com o coletivo e com o conhecimento que constrói, desse modo ressignifica sua postura diante do contexto, pois, a experiência lhe desafia para “conceber o mundo pautado por um ideal de libertação” (PIAIA, 2016, p. 19).

Esse processo se dá na medida em que produz uma ruptura com o que Santos (2000) denomina de “razão indolente”, racionalidade que desperdiça a experiência, gerando o que o sociólogo nomeia de “ausências” que tornam invisíveis conhecimentos, saberes, ideias e práticas em decorrência de pré-conceitos. Contrapondo-se a razão indolente, é possível constituir a “razão cosmopolita” (SANTOS, 2006), pela qual é possível construir uma nova

maneira de ver e compreender o mundo, configurando outras racionalidades de tempo e espaço, onde é possível a expansão do presente e a contração do futuro.

Ainda, sobre a questão, SANTOS (2007) no texto publicado no encarte Clasco – Cadernos da América Latina, “Os desafios das ciências sociais hoje” asseveram que muitos não enxergam a materialização da sociologia das ausências que reduz o tempo da experiência transformadora pelo imediatismo que produz um conhecimento utilitarista e desconsidera o sujeito da experiência. Em contraponto, a justiça cognitiva e o reconhecimento produzem a justiça global, para o que é imprescindível “passar do pensamento abismal ao pensamento pausalizado” (SANTOS, 2007, p.02). Esta nova razão preconiza “a coexistência de diferentes conhecimentos; é a ideia de que conhecimentos heterogêneos podem coexistir”. (SANTOS, 2007, p.02).

A partir dessa racionalidade, a ciência pode ser mobilizada para a constituição de processos educativos alicerçados na razão crítica, capazes de promover a imaginação e a criatividade, valorizar a sensibilidade, buscar resposta para a realidade complexa permeada pelo tempo e espaço em suas infinitas abordagens. Essa compreensão de ciência, ecologia dos saberes (SANTOS, 2018) privilegia a observação e a investigação, sinaliza para o estudo e a valorização das múltiplas experiências e sua relação com o todo, analisando-a de maneira aberta e crítica. Assim por meio desta epistemologia constitui-se o diálogo, ofício de reconhecer e acolher o outro na sua subjetividade.

É no coletivo que se estabelece essa cumplicidade capaz de produzir a escuta para além do ato de ouvir. No silêncio da escuta comprometida se dá a comunicação, pois quem tem o que dizer só o faz na perspectiva de que há quem o escute e quem o escuta, tem algo a dizer.

O processo participativo vem, ainda apontando que há indícios, de um modo ou outro, de um silenciamento enquanto resultado de uma “opção não argumentativa” produzida por aqueles que defendem “a ciência como uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válido” (SANTOS, 2013, p.342). Em contraposição, seguimos compreendendo a necessidade de reconhecer que o saber da experiência traz contribuições para além do aspecto cognitivo, ele é revelador de comportamentos e posicionamentos. Nos grupos sociais populares, diante de inúmeras práticas, os sujeitos constroem diferentes formas de conhecimento. Esse reconhecimento colabora para a inclusão social dos que o mobilizam. A experiência pedagógica no SME de

Soledade tem sentido pelo conhecimento que vem produzindo, pois, as ações desencadeadas “podem contribuir para a constituição de novos parâmetros que permitam olhar criticamente para o passado e dele resgatar experiências silenciadas e, concomitantemente, ampliar os horizontes do tempo presente com novas perspectiva e possibilidades” (MARCON, 2016, p.32).

A mobilização, condição imperiosa para a participação, entrelaça as dimensões pessoal, social e cultural. Processualmente, se constitui práticas dialógicas e participativas que possibilitam aos sujeitos dar-se conta de que a emancipação se legitima nos coletivos, onde é possível contradizer os mundos vividos, reais, imaginários e indignar-se e promover mudanças. No local onde estamos, na sociedade em que vivemos, essa sociedade que Marx e Engels chamam de “sociedade velha” (2001), é possível criar e recriar os elementos para um novo pensar, para uma nova configuração. Esse desafio é permeado por processos educativos que se fundam na participação.

Desse modo, pela participação, os grupos que, historicamente, encontram-se marginalizados e excluídos das decisões que implicam no seu próprio modo de vida, através da capacidade de agir de modo autônomo e responsável, podem construir ações que intencionam a transformação da sociedade. A inter-relação entre diferentes organismos sociais populares concorre para superação de discursos deterministas e a recriação de possibilidades utópicas (MARCON, 2016, p. 32).

A gestão municipal, especialmente no campo educacional, revela a intencionalidade em torno de um projeto de cidade que não se limita às questões pontuais e cotidianas, ultrapassa o fazer institucionalizado de natureza pública, revela a vontade política enquanto decisão de aprimoramento da cultura de participação. No cenário das práticas participativas deve haver comprometimento de todos os envolvidos com os diversos momentos do processo que pela sua dimensão imprecisa e seu caráter de provisoriedade exige pronunciamento, acolhimento, alteridade para criar, recriar, fazer e refazer as ações que o legitimam. Há os que desconfiam desse projeto, pois estavam acostumados com a dinâmica de não precisar pensar, refletir, “a receber tudo pronto”.

Assim sendo, o capitalismo globalizado e as políticas neoliberais têm, ao longo de sua trajetória, histórica, imposto suas regras no cenário político, econômico e social. Além de construir um pensamento ideológico determinante na constituição das sociedades complexas. A vida cotidiana está impregnada pelo sistema capitalista, os sujeitos condicionados a se

adaptarem e a responderem aos apelos financeiros, tecnológicos e sociais impostos por esse sistema. Expressões como produção, mercado, lucro, antes restritas ao campo financeiro, com a globalização se estendem a outras áreas. Para Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo produziu uma nova razão do mundo que se transforma em modo de vida, ou seja, em cultura.

A educação enquanto política social não fica isenta da padronização imposta pelas leis de mercado. Esse modelo econômico acirra a crise da escola que, analisada na perspectiva da crise da educação, encontra pontos convergentes que se potencializam em decorrência das modificações pelas quais passam as sociedades complexas. A crise da educação e da escola no contexto das sociedades da transformação, tendo como pano de fundo o neoliberalismo, não encontra significado em conceitos rasos e lineares, o esforço reside na tentativa de analisá-la na relação com a conjuntura em que é descrita. Barroso contribui com essa assertiva apontando que a “crise dos sistemas educativos não reside em um lugar único isso não nega sua existência, claramente visível, à espera de ser descrita ‘tal como é’”. Ainda para o mesmo autor, a crise é “um campo aberto a disputas em torno de seus sentidos” (2008, p. 35. Grifos do autor).

Nesse contexto, as instituições educacionais, em suas práticas cotidianas, pedagógicas, administrativas e técnicas não raras vezes sem refletir sobre as questões advindas do mercado e, diante dos apelos capitalistas, enfatizam práticas individualistas e competitivas deslocando o sentido ético da educação em promover a humanização dos sujeitos na relação com o mundo e com os seus, para uma relação de competitividade e comparação que promove desigualdades.

Dessa forma, os processos educativos, não estão isentos da interferência de múltiplas instâncias sociais, configurando-se na relação com o desenvolvimento econômico, político, social e cultural e de manutenção das sociedades. A escola, instituição, historicamente, encarregada de dinamizar o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade coloca, assim, em movimento, os processos educativos que ao longo dos tempos fomentam a reprodução das relações de dominação necessárias à subsistência de um modelo social alicerçado no capitalismo.

A escola, os processos educativos e as políticas públicas educacionais, carregam na efetivação de suas funções permeadas por sentidos e significados, uma não neutralidade. Essa instituição formal do saber e seus mecanismos de disseminar o conhecimento estão a serviço da classe dominante, cujo “objetivo principal da exploração nas relações de produção é a

dominação” (TRINDADE, 2009, p. 17) além da dominação das relações em diferentes espaços, como por exemplo no trabalho, a dominação cultural se estabelece por meio das instituições de educação. Para Severino, a educação é um forte instrumento capaz de reproduzir “as relações de força vigentes na sociedade” (1986, p.47). Por outro lado, pode também contribuir para a mudança cultural.

De forma breve, foi feito um esforço para sinalizar a influência que o capitalismo e a globalização exercem no campo educacional da sociedade contemporânea marcada por intensas transformações que configuram a ela um grau de complexidade, daí o termo sociedades complexas. As configurações sociais advindas desse contexto conformam consumismo, individualismo e preconceitos. É no seio dessas novas configurações sociais que se pode desenvolver outros projetos mobilizados por sujeitos que reconhecem a diversidade como elemento que colabora para a humanização, e que buscam compreender essa complexidade para agir e reagir ao que dela emana de forma mais crítica e consciente, pois “a percepção de que as relações sociais são complexas é fruto de opções teórico-metodológico e epistemológicas” (PIAIA, 2016, p. 17).

A educação, nas palavras de Freire (1987), não é um processo neutro isento de posicionamentos e atitudes, mas constitui-se em dialética que entrelaça a dimensão pessoal, social, e cultural dos sujeitos. A política alicerçada em práticas que provocam a exclusão e a opressão, tão evidenciadas no contexto hegemônico das sociedades capitalistas deve ser motivo de envolvimento e luta que encaminha para lentas transformações de natureza mais profunda e mais enraizada. Esse é um movimento que não ocorre por meio de ações isoladas e imediatas, exige saberes, análise crítica, trabalho em rede num processo de ação-reflexão-ação.

Esse é um desafio que supera o tempo presente, nele se potencializa em virtude do meu envolvimento acadêmico dos últimos períodos iniciados com a especialização *lato sensu* em Políticas e Gestão da Educação e seguindo como mestranda do programa de pós-graduação em educação - PPGEduc, ambos na Universidade de Passo Fundo – UPF. Além da participação no Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação – GPEPGE e no Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Movimentos Sociais. O contexto acadêmico, por meio das leituras, seminários e diálogos busca problematizar e construir outras racionalidades acerca das sociedades complexas considerando a necessidade da formação humana como imperativo

para o desenvolvimento da consciência crítica capaz de imprimir um grau de “indignação ética”²⁴ que permite movimento para a transformação.

As diferentes atividades acadêmicas têm conferido sentido existencial e problematizado a dimensão profissional de forma prazerosa e instigante. O encharcamento com práticas intelectuais me possibilita ampliar o olhar, construir novos saberes, estabelecer novas relações com o mundo e com outros e comigo mesma. O entrelaçamento do conhecimento acadêmico com as práticas de gestão democrática na Secretaria de Educação, vêm constituindo uma experiência singular.

Para o sociólogo francês Dubet (1994), a experiência está relacionada à construção/desconstrução da realidade compreendida pelos sujeitos a partir da reflexão. Assim, a dialética constitui a experiência, pois, a experiência não se restringe ao sujeito, envolve as múltiplas relações humanas com o mundo. Os processos formativos na academia e para além dela vêm constituindo outros saberes, outras racionalidades, reafirmando posições críticas e democráticas.

Dessa forma, no exercício da profissão docente é preciso ter o “olhar enviesado” (Santos, 2019), que busca capturar o que está além do óbvio, do explícito; significa abrir frestas, adentrar a superficialidade, lançar-se na busca, permanente, para *saber mais* nesse/desse mundo globalizado. Isso permite certo grau de criticidade.

Assim, no início da primeira década do século XXI, uma política educacional foi implantada no estado do Rio Grande do Sul, a Constituinte Escolar²⁵, segundo Dal Moro e Bedin, “se caracterizou como um amplo movimento e um instrumento para a construção da democracia participativa na área educacional [...], estratégia para radicalização da democracia educacional” (2009, p. 266). As escolas estaduais aderiram à nova proposta da Secretaria de Estado da Educação. Atuando como coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Capistrano de Abreu, mesmo sem compreender a inteireza do processo, mobilizei o coletivo para o estudo dos 25 cadernos temáticos que abordavam os principais conflitos e dificuldades pelas quais passavam as escolas. Compreendo ser ético, registrar que

24A vontade de lutar para transformar é criada a partir da indignação. Para Sandrini: A educação Libertadora que se solidariza com os desumanizados passa pela indignação ética diante da miséria que sofrem os empobrecidos e a injustiça que isso significa. Se conhecendo tudo isso, não sentimos essa indignação já não teríamos o direito de ser chamados seres humanos. Não podemos viver dando as costas a essa realidade, sem negarmos a nós mesmos, sem abdicar de nossa dignidade humana”. (1993, p. 81).

25 Política educacional do governo Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores, implementada no ano de 1997.

esse momento foi basilar para o despertar de uma consciência crítica, reflexiva e participativa e, diante disso, legitimar que os processos de formação quando intencionalmente vividos contribuem para a autoformação dos sujeitos.

Na trajetória profissional mudam-se os lugares, constroem-se novos grupos, há sempre possibilidade de reafirmar o sonho, de potencializar a ação, mas há também a descrença, a omissão, os olhares em diferentes direções apontam as contradições. Com toda essa multiplicidade reafirmam-se os princípios, as concepções, os valores que dizem do nosso compromisso com a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Na Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto, com outros profissionais venho remoçando o sonho diante de um contexto exigente e desafiador. De acordo com Freire “Sonhar é um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (1992, p. 91).

Coletivamente, se compreende ser possível lutar por um novo projeto que contempla a formação integral dos sujeitos, o que lhes permite uma melhor compreensão sobre o mundo e suas possibilidades de transformação que acolha as necessidades dos povos, por isso vale o sonho.

Faz-se necessário, é desafio da pesquisa para aquele que está encharcado no contexto, como pondera Levinski (2008), estranhar o familiar. O afastamento do familiar, do que está posto, é uma ação complexa, pois é mais fácil reafirmar o que se vê. No entanto, é possível promover esse distanciamento sem perder o pertencimento, quando se tem a convicção de que, as ações, os fatos, que podem legitimar o processo em andamento, devem ser confrontados pelo conhecimento que a ciência vem produzindo. Nesse trabalho, há um compromisso político-pedagógico em favor do reconhecimento e valorização da experiência construída coletivamente no SME, observando alguns preceitos científicos como a vigilância epistemológica tratada por Bachelard (1996), para não colocar em supremacia. Entendo, apoiada nas contribuições de Marcon (2016) e Dubet (2009), que a experiência²⁶ possui características capazes de possibilitar novas formas de pensar e fazer os processos educativos. As contribuições políticas e pedagógicas fomentadas nos movimentos e organizações sociais

26 Para Marcon, o conceito de experiência precisa levar em consideração “a heterogeneidade dos princípios culturais que organizam as condutas, a distância subjetiva que os indivíduos mantem em relação ao sistema e a construção da experiência coletiva” (2016, p. 28).

populares, associadas ao contexto educacional dessa pesquisa, sinalizam que é possível reconstruir criticamente a história com possibilidade de alicerçar um presente com um horizonte mais alargado de compreensões e atitudes que reconhecem o protagonismo dos grupos populares.

Ao investigar de forma reflexiva as práticas de gestão, os sujeitos podem compreendê-las e ressignificá-las na relação com o projeto participativo, acolher e procurar resolver as inquietações, qualificar o ensino e a aprendizagem, bem como dar-se conta de maneira mais intensa das implicações da profissionalidade docente na construção de experiências democráticas participativas que sinalizam para a ruptura com modelos autoritários e excludentes.

Ao mobilizarem a gestão nos diferentes contextos educativos por meio da práxis, os sujeitos sinalizam para questões antes não percebidas, clarificam situações que outrora não eram percebidas ou reveladas e, potencializam estratégias que qualificam as ações. Essa prática consubstancia-se na compreensão teórica para sustentar o ato de refletir que nem sempre é acolhido porque precisa sustentar as representações democráticas de acordo com os princípios, diante de intencionalidades e mediante acordos coletivos.

4.1 O trabalho pedagógico da SMECD

A SMECD compreende que as ações coletivas, contextualizadas, intencionadas do processo participativo, contribuem para a democratização do SME.

A relação horizontalizada com as gestoras escolares foi fundamental para o fortalecimento da gestão democrática na medida em que, coletivamente, se constituía o processo participativo. Encontros sistemáticos eram realizados mensalmente em uma das escolas na forma de rodízio para que os envolvidos pudessem acolher os participantes e apresentar minimamente sua realidade escolar. Tais encontros reuniam, inicialmente, as diretoras das escolas e a equipe pedagógica e administrativa, secretário e coordenadora pedagógica da secretaria de educação. Tinham como objetivo discutir, analisar, aprofundar, decidir e encaminhar questões do cotidiano das escolas implicadas com o processo pedagógico. Aos poucos, rompeu-se com a ideia de que as reuniões com diretoras e os integrantes da SMECD resumiam-se em momentos de recado e informações acerca das ações que deveriam ser realizadas ao longo do período letivo, para se constituírem em um espaço de diálogos onde foi possível debater e elaborar propostas, descentralizando decisões e corresponsabilizando as ações.

Pelo processo participativo, enquanto experiência para além da simples atividade, os gestores, dialeticamente, formam-se e transformam-se ao socializarem e debaterem sobre o contexto vivido e coletivamente decidirem e posicionarem-se frente às exigências do próprio processo que se ampliava para a comunidade escolar.

O acolhimento às diferentes manifestações revelou que o diálogo permeado pela escuta comprometida, processualmente, foi estabelecendo um vínculo de pertencimento que superou a dicotomia histórica entre os/as docentes/diretores/as que atuavam nas escolas e a equipe pedagógica e administrativa que, a convite dos dirigentes municipais, prefeito e secretários/as, ocupavam os cargos de assessores na SMECD. A ideia de que estavam em lados opostos na gestão, de um lado, os que “pensam” e, do outro, os, que “executam”, potencialmente produtora de relações autoritárias e práticas verticalizadas.

O planejamento das ações, implicadas com o ensino e a aprendizagem no SME passaram a ser pensadas, apresentadas, dialogadas e deliberadas *com* e *no* coletivo, revelando entre os envolvidos que havia percepções, problemas e desejos comuns e que de maneira coletiva, respeitando os grupos envolvidos, as práticas se assentariam no princípio da participação.

A ruptura com modelos padronizados, determinado por um grupo, muitas vezes propondo participações insipientes que não alteram o proposto, ocorre diante do planejamento participativo enquanto instrumento político de tomada de decisões e de encaminhamentos. A eleição de diretores, a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEES), criado pela Lei nº 3.966 de 5 de setembro de 2018; e a formação continuada para os gestores, em especial, foram ações nascidas nesse contexto.

As práticas pedagógicas, em muitos momentos, revelaram o quanto a secretaria de educação foi tão somente tarefaira dos governos estadual e federal ou de outras instituições, uma vez que o município, como mostram os relatórios anuais da SMECD, fazia adesão a diferentes programas sem a apreciação e o posicionamento dos dirigentes escolares e dos professores que estariam envolvidos. Para exemplificar, Levinski refere que “tanto a história local como a brasileira revelam que muitas políticas públicas não se originam da reflexão e do debate com os atores do processo sobre as necessidades, as inquietudes e os desafios da prática diária” (2008, p. 57).

Romper com essas práticas que se sustentam no poder autoritário, gerando submissão e obediência, no caso dos professores municipais, deixando-os na condição de meros expectadores da sua própria prática, exige reflexões que nascem no contexto de indignação diante de projetos que asseveram a injustiça e a desumanização dos sujeitos.

A atuação coletiva em torno da constituição do processo participativo vem revelando uma experiência educativa que permite alterar o curso das coisas, transformar as propostas, andar em outra direção, pois, é possível questionar perspectivas hegemônicas no campo político, social e econômico e estabelecer outra racionalidade para o pensar. Santos (2013) traduz esse pensar, no que chama de epistemologias do Sul, da seguinte maneira: “[...] aprendamos com o Sul, nesse caso o Sul é uma metáfora para designar os oprimidos pelas diferentes formas de poder. [...] é crucial conhecer o Sul para conhecer o sul nos seus próprios termos, mas também para conhecer o norte. É nas margens que se faz o centro e é no escravo que se faz o senhor” (2003, p.344).

Os gestores foram se dando conta que não poderiam mais mobilizar os professores diante do processo de ensino e aprendizagem, razão maior da educação escolar, sem aprofundar a compreensão sobre a gestão democrática e seus fundamentos no cenário local implicado com o contexto global. Legitimar o que se anunciava nas reuniões era condição

imperiosa para conferir ao grupo a capacidade de preservar o processo participativo na sinuosidade do próprio processo.

O SME, no início dos anos 1990 realizou eleição para escolha de diretores de escola que até então ocorria pela indicação do executivo municipal. Essa prática democrática não durou muito, no início dos anos de 2000, esse direito democrático foi cerceado sob o pretexto de que havia muitas desavenças entre os professores, gerando desgastes administrativos e políticos partidários.

Ao assumir a SMECD, o secretário de educação, em diálogo com lideranças do governo municipal, estabeleceu algumas condições para a implantação da política educacional anunciada em campanha eleitoral. Para romper com práticas autoritárias, clientelismos partidários e barganhas políticas, a escolha dos assessores técnicos e pedagógicos para atuarem na SE pautou-se em critérios técnicos. A mesma dinâmica foi observada para a escolha de diretores.

A escolha direta de diretores das escolas municipais era anseio de grande maioria dos professores, em especial, mas não de todos. Já nos primeiros debates houve manifestações contrárias, especialmente pelos ex-diretores indicados em outras administrações. As posições contrárias, em última análise, estão associadas a vícios políticos partidários que impedem o apoio aos projetos encaminhados por outros partidos que são considerados de oposição ao governo. Observando essa condição e ciente de que o processo para eleição de diretores das escolas municipais necessitava da mobilização dos gestores a SE optou em promover a formação continuada. Encontros de estudos foram realizados com o GD da SMECD, diretoras de escola e comunidade escolar. Após esse período, foi elaborado pelas assessoras pedagógica e administrativa da SE a minuta do projeto-lei. Em sessão pública, foi apresentado, didaticamente, o projeto, bem como o parecer técnico-pedagógico emitido pela assessoria externa, composta por professoras de instituições de ensino superior, aos professores e funcionários. Na fase posterior o documento foi enviado para amplo debate entre professores, funcionários, estudantes e pais. O passo seguinte foi o envio para apreciação da Câmara de Vereadores.

Em uma sessão polêmica e desejando preservar seu “curral eleitoral” (DOURADO, 1998, p. 83), alguns vereadores, apoiados por um grupo de professores que almejavam o cargo de diretor como troca de favorecimentos políticos, aprovaram o projeto com ressalvas em relação à data e ao tempo de mandato. Assim, no ano seguinte a sua promulgação, 2016, a

escolha de diretores das escolas municipais ocorre com base em critérios de mérito e desempenho, mediante as condições técnicas asseguradas na lei nº 3812, de 03 de agosto de 2016, que dispõe sobre a gestão democrática no SME, com ampla participação da comunidade escolar. A partir desse aporte legal, as escolas com mais de cinquenta (50) alunos contam, também, com a atuação do coordenador pedagógico. Associado a esse mecanismo, os gestores escolares (re) organizaram as Associações de Pais e Mestres – APM, o Conselho Escolar e, algumas, os clubes de mães. A representação dos estudantes ocorre por meio do grêmio estudantil que vem se constituindo como um espaço de formação de cidadania. Como por exemplo, a realização do encontro de estudantes dos nonos anos – ENAEM, oportunizando o diálogo entre estudantes, preparando novos líderes e exercitando o fortalecimento dos órgãos colegiados como imperativo para a gestão democrática e processo em desenvolvimento no SME.

A partir desse processo, a gestão da escola passa a ser mobilizada pelo diretor (a), pelo coordenador (a) pedagógico (a) com participação da comunidade escolar. Destaca-se que a função de coordenador (a) pedagógico (a) é inédita no SME, e todas as escolas com ensino fundamental completo contam com esse profissional, apenas duas não têm. Por ocasião da apresentação do candidato à vaga de diretor, o mesmo apresenta o (a) coordenador (a) pedagógico (a) que é eleito informalmente. Ambos participam do ciclo de estudos que antecede o processo eleitoral e depois compõem o grupo dinamizador da escola.

Se por um lado, com o processo eleitoral alguns representantes saíram da sala de aula evidenciando a necessidade de intensificar os estudos para sustentar os processos democráticos e participativos, para que sejam melhor compreendidos e materializados, de outro, são acolhidos no grupo dos demais gestores que já têm mais consolidadas práticas de efetiva participação. Esse grupo já vinha com ações estruturadas a partir dos pressupostos de uma gestão compartilhada, sobrepondo-se aos modelos burocráticos e hierarquizados.

Diretores e coordenadores pedagógicos diante das preocupações e desafios do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da gestão democrática participativa intensificam estudos com o GD e nos encontros de formação continuada, na Universidade de Passo Fundo.

Assim, em uma das edições das Salas Temáticas²⁷ cujo tema era “Coordenação pedagógica: para além de ‘apagar incêndios’”, os coordenadores, recém atuando na função, iniciaram a reflexão sobre o ofício do coordenador pedagógico no cenário escolar, sendo o debate potencializado, também, nas formações com a assessoria do GD. Essa formação processual permitiu ao grupo reafirmar seu compromisso de agente mobilizador do processo pedagógico sustentado pelas práticas de gestão participativa.

Diante do compromisso assumido pelo GD de dinamizar o processo é fundamental estabelecer o diálogo, respeitar as decisões encaminhadas no coletivo e exercitar a humildade pedagógica perante os professores. Além de, paralelo a essas questões, abastecer-se de domínio teórico para sustentar o movimento participativo permeado por conflitos e desafios.

A aproximação dos coordenadores com seu grupo de trabalho e com a SE, ratificando a qualificação da gestão a partir da autoridade partilhada, possibilitou, pela escuta e planejamento coletivo, não desobrigar o coordenador de suas funções cotidianas, mas reorganizá-las para poder realizar não só o necessário, mas o imprescindível para a melhoria da qualidade da educação.

Na relação com essa prática, foi possível a criação do Centro de Educação Especializado de Soledade (CAEES) pela Lei nº 3.966 de 5 de setembro de 2018. A criação do Centro ocorre pela manifestação dos professores com relação às dificuldades evidenciadas na sala de aula, em especial, com os alunos deficientes incluídos nas salas regulares. O município disponibiliza, de acordo com a legislação vigente e mediante laudo dos profissionais de saúde, monitor para o/a aluno (a), fato que incide na procura pelas escolas municipais. A escola, diante de suas limitações não consegue sozinha dar conta das necessidades de alunos/as deficientes; assim, defende-se que os profissionais técnicos podem contribuir com aprendizagens mais significativas que possibilitem superar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Contribuem para esse processo o atendimento inicial na sala de recursos multifuncional, a formação continuada específica e a assessoria técnico-pedagógica da SE.

²⁷Salas Temáticas são um conjunto de encontros para formação de professores gestores, que através de uma metodologia participativa aborda temáticas pertinentes ao contexto da educação básica. Ocorre no campus central da UPF, na FAED, desde 2016. É um evento gratuito, vinculado ao CRE e GPEPGE, aberto à participação de professores das escolas públicas e particulares, gestores das secretarias municipais de educação, acadêmicos das licenciaturas e público interessado na temática.

Com a mediação do coordenador pedagógico outra representação do processo participativo vem se estruturando em algumas escolas municipais: o conselho de classe participativo vem sendo foco de estudos e pesquisas. A avaliação, enquanto elemento da gestão democrática, não se realiza apenas para acompanhar a execução, mas também para a tomada de decisão frente à realidade. O conselho de classe participativo tem envolvido os sujeitos da escola na observação e reflexão sobre as questões do cotidiano micro (escola) e macro (comunidade). Os assuntos abordados e os encaminhamentos feitos revelaram a necessidade da aproximação ainda mais intensa entre a SMECD e as comunidades escolares.

O processo participativo sustentado pelo programa de formação continuada tem extrapolado a SE e o próprio SME. Não é algo específico *para* os professores tampouco pertence a *eles*, vem sendo vivido pela comunidade escolar de uma forma ou de outra. A participação mobilizada pela escola e incentivada pelo GD propicia as experiências cidadãs que contribuem para transformação da realidade. Em muitas das reuniões para ouvir a comunidade foi possível materializar o discurso, encaminhando de forma coletiva as demandas específicas relacionadas ao transporte escolar, à infraestrutura das escolas, aos fatores implicados na qualidade de vida como acesso à internet, e água potável.

Socializar com o grupo os objetivos e as concepções de gestão e, escutá-lo, pode ser compreendido como um processo formativo a partir da práxis, pois a secretaria de educação intensificou ações e redefiniu outras sem abandonar os princípios orientadores, ao mesmo tempo em que empoderou os sujeitos para pensarem e efetivarem os projetos envolvendo mais pessoas, a SE e o próprio Executivo.

Os processos democráticos, sustentados pela participação para pensar, decidir e fazer de modo coletivo propicia a autonomia, rejeita o concedido, o dado. Exige compreensão, teorização e reflexão crítica para enfrentar os movimentos contrários que tentam descaracterizar a democracia, em especial, no contexto educacional, onde o exercício para a formação de cidadãos deve ser potencializado.

O desafio que se impõe perante as sociedades complexas é o enfrentamento a essas grandes questões, não ocorrerá com posturas simplistas. O contexto atual em que surgem novas realidades é exigente de posturas críticas e de sujeitos participativos e as “escolhas imediatas, individualizadas ou simplesmente motivacionais” (PIAIA, 2016, p. 177), em nada contribuem para a mudança tão necessária.

Frente ao que já foi exposto, outro projeto educativo vem sendo constituído no SME. Entrelaçados de forma dialógica os atores sociais constroem novas práticas para a gestão da educação municipal. Nas relações horizontalizadas os sujeitos se encontram na condição de aprendizes de um processo participativo, intencionado, de onde “foram emergindo situações que desafiaram o coletivo a revisitar suas práticas, a refletir sobre o que supostamente já era algo aprendido, a lidar com a multiplicidade de conflitos gerados pelo processo, a intensificar o pensar sobre o compromisso com o mundo, a teorizar empirias, entre outros” (LEVINSKI, 2008, p. 29).

O ensino público municipal, nos aspectos pedagógicos, administrativos, técnicos e políticos, por longos anos repetiu modelos prontos e acabados e práticas sem reflexão, conduzindo os rumos da educação com base em modelos reacionários, ultrapassados que produziram o esvaziamento do seu sentido diante da complexidade que configura a sociedade contemporânea. A construção de práticas educativas contra-hegemônica consubstancia-se na medida em que acolhe o contexto socio-político como alicerce para a problematização e reflexão. Nessa relação com o mundo, os conhecimentos devem expressar uma nova compreensão sobre esse mundo. A resignificação da ação se traduz na construção de uma “prática política” intencional que decorre de uma “teorização capaz de produzir um novo conhecimento do processo histórico social, ou seja, uma nova compreensão de mundo” (BENINCÁ, 2010, p. 227).

No cenário educacional, em especial nos municípios do interior do Rio Grande do Sul há, nas últimas décadas, registros de experiências pedagógicas²⁸ resignificadas que colaboram para que outros sujeitos mobilizados saiam da consciência ingênua, que acredita no que está posto como imutável, definitivo, para a consciência crítica, que compreende o mundo e suas questões, como resultado da atuação de sujeitos mediante crenças, valores e concepções. Essa visão é construída na relação dos sujeitos com o mundo, para alguns, um mundo fechado em si mesmo, para outros, um mundo em transformação, relacional, onde os sujeitos possam, na dialética, *ser mais*.

No município de Soledade essa experiência de resignificação das práticas pedagógicas, ancoradas na gestão democrática do ensino público está em movimento. Vem

28 Ensino municipal nas cidades de Getúlio Vargas-RS, no início dos anos 1990 e Barra Funda-RS, nos anos 2000.

produzido inquietações, suscitando contradições, fortalecendo a organização coletiva, desenvolvendo gradativamente um senso de pertencimento, buscando na teoria a fundamentação da prática.

4.2 A formação continuada no processo democrático do SME: fundamentos e práticas em ação

A relação de poder estabelecida no SME entre os professores que atuavam na Secretaria de Educação e nas escolas, em especial os que ocupam cargo de chefia, revela, como na maioria das redes municipais, certo grau de autoritarismo que se perpetua ao longo do tempo e se evidencia no distanciamento entre ambos. A imagem construída historicamente, diz de uma relação de supervisores e supervisionados. Os supervisores, representantes da secretaria, exerciam atividades de controle e fiscalização, ato que desagradava a maioria dos professores e imprimia o caráter hegemônico da ação do capitalismo e do mercado ampliando-se para o contexto escolar. As visitas realizadas às escolas eram surpresas, o que gerava um clima de desconfiança e insegurança.

A gestão no SME vem construindo ações que potencializam a ruptura dessa tradição no contexto escolar, propondo reflexões sobre o processo de gestão democrática em movimento para legitimar uma prática de democracia de alta intensidade, implicando em práticas de educação libertadora.

O processo de gestão democrática em movimento tem criado sentimento de pertencimento entre os diferentes atores e o próprio sistema, estabelecido comprometimento dos sujeitos com o ensino municipal, propiciado processos de reflexão sobre a prática, fortalecido professores e gestores para resolver situações do cotidiano, intensificado o compromisso com a educação emancipatória. Esse é um processo que se caracteriza pela participação, para Fleites “é a possibilidade de todos os membros de um grupo ou comunidade de estar informados, opinar e o mais importante, de decidir sobre objetivos, metas, planos e ações, em cada uma das etapas do processo, será um indicador autêntico de participação” (1996, p. 19).

A palavra “participação” origina-se do latim “participativo” (pars+in+actio) que significa ter parte na ação. Para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. “Executar uma ação não significa ter parte, ou seja, responsabilidade

sobre a ação. E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela” (BENINCÁ, 1995, p.14). A participação, no contexto da democracia de alta intensidade, fortalece a cidadania como direito do indivíduo de atuar amplamente na vida pública, tendo a garantia de que o estado reconhece essa condição que pressupõe luta e envolvimento, superação e conquista. Assim, Arendt sinaliza que “ser cidadão não é apenas ter direitos, é ter direito a ter direitos” (ARENDR, 1989, p. 332).

Para Santos a cidadania supera a dicotomia entre o conceito de proteção do Estado sobre o indivíduo, que assim protegido é passivo, para a cidadania que diz de um cidadão ativo “que vota, que participa da vida política, que está na esfera pública” (2018, p. 253).

No decurso das ações participativas, ancoradas nas relações de poder partilhado que aproximaram os sujeitos em torno de um projeto coletivo de gestão, o grupo gestor da SMECD, com a manifestação de apoio das diretoras, socializou e dinamizou com professores, funcionários, estudantes, pais, mães, o documento base para a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME/2015). Essa postura permitiu ampliar a compreensão de que a tarefa dos professores não se resume a ensinar, mas, sobretudo, que o ensinar é resultado do ato dialético que permite entrelaçar o cotidiano local com o cotidiano global. O coletivo foi chamado a participar dos rumos da educação e a comprometer-se com o que estavam decidindo.

Essa ação reafirmou o propósito da gestão da educação municipal em fomentar cada vez mais a participação como condição para melhoria da qualidade educacional, ao mesmo tempo em que se sente compromissada com o pronunciamento dos professores para a constituição de políticas públicas educacionais no âmbito do município. Esse momento revelou o protagonismo diante de demandas antes decididas por poucos.

Mesmo diante de um governo municipal que viabilizava e compreendia ser a participação esteio dos processos democráticos, os professores mostravam-se arredios frente à nova estrutura de gestão, confirmando que desestruturar o estável configura-se em um enorme e complexo desafio a permear o ofício docente. Compreender esse distanciamento significa reconhecer que abandonar o “velho” só é possível quando o mesmo perde o sentido, trazer a incerteza para confrontar com que já se sabe como verdade, desestabiliza. Para dar conta desse movimento é preciso refletir e teorizar a própria prática.

Muitos professores, desconfiados da metodologia participativa de encaminhamento do documento-base para a elaboração do PME, procuravam os representantes do CME para

averiguar se realmente tinham que participar e se suas contribuições seriam consideradas. Nas reuniões de diretoras, foi possível aos gestores compreenderem melhor tal posicionamento. De acordo com o pronunciado pelas diretoras, a queixa dos docentes era de que teriam que fazer os estudos fora do horário de trabalho e que, como de costume, pouco iria contribuir, pois tudo já estaria decidido.

O movimento participativo gerou e gera tensões que, de imediato chegam à SMECD, inicialmente, desestabilizando o grupo dinamizador que não estava isento de experiências que denunciavam as práticas autoritárias no SME, alguns, ainda, conservavam vícios de poder centralizador e de decisões unilaterais. O próprio grupo dinamizador, à luz da formação continuada, reconheceu a necessidade de intensificar os estudos sobre as práticas democráticas, assim, a (re) leitura e os seminários das obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* bem como vídeos sobre Paulo Freire amparam teoricamente o grupo.

As leituras contribuíram para reafirmar o compromisso com a mobilização da gestão democrática de alta intensidade, sendo necessário garantir meios efetivos de participação. Assim, o grupo dinamizador organizou o calendário escolar para que os encontros de formação, naquele momento a discutir o PME, ocorressem dentro da carga horária dos professores. Essa ação sinalizou, para os envolvidos, o compromisso da gestão com a forma de participação e com a formação continuada. Nos diferentes espaços das audiências públicas, bem como no seminário final houve grande participação da comunidade escolar. Com o auditório do Centro Cultural repleto, os presentes testemunharam uma mesa de autoridades acolhendo, além das autoridades protocolares, os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Os professores, simbolicamente, vislumbraram seu lugar na gestão.

Ainda na relação com o PME, os docentes questionavam as propostas democráticas anunciadas no documento e defendidas pelos gestores municipais. Tomavam como base a postura de outros municípios vizinhos onde a metodologia não era a mesma: alguns dirigentes municipais optaram pela elaboração de gabinete, outros o mantiveram sem adequações, outros, ainda, deram pouca ênfase e normatização da meta de gestão democrática. Essa reação mostra que os fenômenos globais impactam diretamente no poder local, que se rende à padronização ou busca amparo para legitimar outra política educacional.

Assim, o referido documento foi pensado, discutido e elaborado a várias mãos, por meio do diálogo com diversos sujeitos da comunidade escolar, sociedade civil organizada, responsáveis e estudiosos em educação de diversos setores, além do público em geral. Mais de 700 (setecentas) pessoas contribuíram com sugestões, complementações e percepções. O PME visa à melhoria de todos os sistemas educacionais de Soledade, seja estadual, municipal, filantrópico ou particular, além de abranger todas as modalidades de ensino existentes no município. É um plano construído a partir de um processo transparente, democrático, singular, organizado e conduzido por várias pessoas e entidades. É balizador das ações pedagógicas, técnicas e administrativas da Secretaria Municipal de Educação.

O processo participativo, iniciado com os encontros sistemáticos entre gestores das escolas e da SMECD foi, gradativamente, configurando o planejamento e efetivando as ações que legitimavam o pronunciamento dos sujeitos e fortaleciam o próprio processo. As reflexões suscitadas no coletivo, cada vez mais, traziam elementos que necessitavam de compreensão teórica. O contexto das práticas participativas e os sujeitos que as mobilizam, ancorados no PME do qual foram partícipes da elaboração e agentes das ações, evidenciaram a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a experiência vivida. Benincá explicita a questão da seguinte forma “a prática deve ser provocadora para a busca de novas referências teóricas, ou seja, a reflexão sobre a prática precisa nos levar a uma permanente fundamentação teórica. Daí a possibilidade de superação de qualquer perspectiva dogmática”. (2009, p. 133)

Diante disso, duas ações foram fundamentais: a potencialização dos espaços de formação ancoradas no Programa de Formação Permanente dos Trabalhadores em Educação – PROFORMA, intensificando a formação em tempo e espaço de serviço, em pequenos grupos, e a formação para os gestores das escolas.

Instituído no ano de 2014, o PROFORMA constitui-se em um programa que tem a pretensão de englobar um conjunto de políticas educacionais mais amplas, que incidam sobre a totalidade de possibilidades de formação continuada dos educadores municipais. Assim, no SME de Soledade, os encontros formativos foram organizados em três modalidades: Formação Geral, com temáticas pertinentes a todos os educadores, independente da área de atuação; Formação por Eixos Temáticos, voltados às necessidades específicas de cada grupo de educadores, e Formação em Espaço-Tempo de Serviço, realizadas e organizadas pela e na

própria escola, momentos em que os professores se assumem como sujeitos pesquisadores e construtores de conhecimento.

Vivenciado no SME desde 2014, o referido programa está ancorado em pressupostos que reconhecem a experiência como mobilizadora de formação e autoformação dos sujeitos envolvidos e a reflexão sobre a ação como impulsionadora da ressignificação das práticas pedagógicas, também, é compreendido como um dos mecanismos da gestão democrática e um dos núcleos basilares que potencializa a qualidade da educação básica.

O referido programa baseia-se na compreensão de que formação é um conjunto de atividades educativas processuais, ininterruptas e coletivas nas quais os educadores são reconhecidos como sujeitos construtores do processo pedagógico ancorado na problematização, investigação e transformação das práticas educativas desenvolvidas nas instituições de ensino da qual fazem parte.

Epistemologicamente, o PROFORMA está alicerçado na práxis enquanto relação dos sujeitos com o mundo, na qual se concretizam as ações e se produz um novo senso comum Benincá (2009). Metodologicamente, se efetiva na ação-reflexão-ação, ou seja, na observação e no diálogo problematizador acerca do cotidiano e das práticas educativas, na reflexão teórica, e na ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Essa perspectiva de formação permanente dialoga com as contribuições de Freire (2001) e Benincá (2002) sobre a condição finita e inconclusa do ser humano que necessita de formação permanente, isto é, ao longo da vida e na esfera institucional colabora para romper com modelos de gestão centralizadora, autoritária e burocrática.

De maneira processual o PROFORMA tem subsidiado teórica e metodologicamente o ofício de gestores e professores na medida em que propicia a reflexão e mobiliza os sujeitos para aprofundar esse processo. O indivíduo, ao ser desafiado pelo grupo onde está inserido, ao se sentir implicado com as contradições presentes no próprio contexto e diante dos apelos da sociedade pelas mudanças no cenário educacional, coletivamente, inaugura processos formativos reflexivos ou rende-se ao conformismo e aos discursos enfadonhos do “na prática isso não funciona”. Assim, Benincá assinala que

[...] A ação reflexiva que possibilita a percepção do mundo na consciência é sempre um trabalho exaustivo; por isso, muitos rejeitam, o esforço da reflexão. Não basta, portanto, querer; é preciso também dispor de um método que possibilite o caminho da descoberta e da mudança dos sentidos do mundo. (2002b, p.59)

As responsabilidades do gestor educacional frente à realidade complexa, às ações e aos sujeitos envolvidos em seu contexto, exigem clareza de concepções, intencionalidade política e rigorosidade metodológica para sustentar a sua prática. A formação permanente deve acolher esses elementos para promover um trabalho coletivo triangulando os saberes da empiria, da ciência e da pedagogia, para a produção e ressignificação dos processos de gestão da educação e da escola.

Com esse entendimento o grupo gestor das escolas, nos encontros mensais, traz o contexto das práticas para o centro das discussões: os obstáculos do processo, no coletivo, são submetidos à reflexão, o que possibilita o encaminhamento dos problemas antes que se amplifiquem. De acordo com Alarcão “a atitude de reflexão não deixará agudizar os problemas que, prontamente resolvidos, mantêm o nível de satisfação e o sentimento de domínio das situações difíceis” (2001, p. 49).

O processo participativo, como premissa da democracia de alta intensidade tem desafiado o coletivo da educação municipal a consolidar práticas formativas reflexivas como forma de sustentar e conferir longevidade ao projeto pedagógico, sustentado na ação/reflexão/ação.

Assim sendo, e diante de muitas dúvidas, há convicção e clareza de que o processo participativo em movimento necessita de formação continuada cujos princípios reafirmam os propósitos da participação emancipatória. Amparada nessa concepção, a Secretaria de Educação, vem nos últimos anos, declinando inúmeras consultorias de diferentes institutos, que se colocam à disposição dos municípios com propostas mágicas, que apresentam soluções para os desafios educacionais. Na sua grande maioria, abordam as questões teórico-metodológicas de forma superficial, recorrendo aos shows de autoajuda para motivar os professores.

A mobilização dos gestores e professores, em especial, tem exigido o entrelaçamento com instituições de ensino superior que assentem sua prática institucional no tripé: ensino, pesquisa e extensão. A natureza dos processos democráticos de alta intensidade se sustenta na participação dialética dos sujeitos, exige envolvimento crítico com o planejamento enquanto ato político e formativo, reafirma-se na medida em que sua materialidade é fonte de estudo permanente e em diferentes contextos.

Diante disso, a SMECD, de acordo com a avaliação dos envolvidos, vem desde 2013 até a realização desta pesquisa, renovando anualmente convênio com a Universidade de Passo

Fundo - UPF por intermédio do Centro Regional de Educação – CRE da Faculdade de Educação – Faed, para realização de cursos de formação continuada dos professores.

Na relação com o processo participativo, a formação continuada precisa dar amparo para que gestores e professores constituam vivências democráticas no âmbito da educação escolar. Esse movimento no SME e o entrelaçamento com a UPF têm qualificado as práticas de gestão democrática e retroalimentado o processo de ensino e de aprendizagem na academia. A metodologia de trabalho prevê encontros em diferentes momentos: com gestores, intencionando a revisitação do projeto político-pedagógico das escolas e sua reconstrução coletiva; com os professores, para que estudem seu ofício pedagógico compreendido como meio para a promoção social, e com o GD, assessorando teórico-metodologicamente para que a experiência de gestão democrática possa ter longevidade ancorada nas contribuições da ciência. Os encontros sistemáticos e em pequenos grupos promovem o diálogo, o sentido de pertencimento, a escuta, e encaminham para as ações que encorajam os envolvidos a seguir *no* e *com* o processo, com o qual os professores da universidade, pelas práticas educativas emancipatórias, também estão comprometidos.

As ações do PROFORMA vêm ao longo dos anos, expandindo-se, e possibilitando a constituição de práticas de formação que traduzem a política de formação do SME. A forma participativa e dialética com que vem sendo constituída permite a imersão em outros processos formativos e reflexivos.

Assim, diante da necessidade evidenciada, em especial, pelos gestores, a Prefeitura Municipal, por meio da SMECD firmou convênio em 2016 com a Universidade de Passo Fundo para a realização da primeira edição do curso de pós-graduação *lato sensu* em Políticas e Gestão da Educação. Na modalidade *in company*, o poder público contribui com 50% do valor da mensalidade de cada professor, sendo o restante da mensalidade descontado em folha de pagamento. O referido curso subsidiou os gestores no exercício da profissionalidade e compilou elementos suscitados das práticas gestoras e submetidos à análise científica, na obra *Políticas e Processos de Gestão da Educação e da Escola*, publicada pela municipalidade em 2019. A publicação da obra, entre outros objetivos, reafirma o compromisso de tornar transparentes as ações de investimento público em educação, possibilitando à comunidade acompanhar as propostas, as ações e, principalmente, os resultados. A segunda edição do curso iniciou no ano de 2018 e será concluída no primeiro semestre de 2020.

Nas duas edições do curso houve um esforço grande de ordem financeira e uma consistente defesa de concepções que fundamentavam a necessidade de formações continuadas, ancoradas na práxis para dar conta das exigências da gestão democrática de alta intensidade. Além do diálogo com o executivo municipal para a tomada de decisão, as reuniões com a secretária da fazenda e sua equipe, os encontros com gestores e professores interessados, com a universidade para formalizar o vínculo, foi necessário submeter o projeto à apreciação dos vereadores. Alguns projetos são muito caros pelo que significam para um SME que está, embrionariamente, constituindo ações de rupturas com práticas centralizadoras e autoritárias, com clientelismos e favorecimentos políticos, por isso são, extremamente acompanhados e defendidos pelo coletivo ou por representantes legítimos.

Na condição de Secretária Municipal de Educação, vinculada a uma posição política partidária que me reveste de alguns compromissos, mas, acima disso, convictamente militando pela educação pública, democrática e de qualidade social, é necessário esforço e cuidado para que o projeto coletivo, residência do poder, se sobreponha a qualquer condição.

Cada vez que fui convidada a ir até a Câmara de Vereadores para apresentar os projetos, sempre acreditei que, pela utopia que me move, alicerçada aos conhecimentos da ciência, poderia transpor a fala para além da posição e das convicções partidárias dos edis e remeter à responsabilidade dos representantes públicos em apoiar as ações educativas que intencionam a formação cidadã. Com a presença dos professores municipais o plenário aprovou a realização do curso. Também, a partir da realização desse curso com subsídio financeiro da municipalidade, servidores de outras secretarias solicitaram o apoio, resultando na Lei nº 4.075/2019 de 1º de outubro de 2019 que institui o auxílio aperfeiçoamento.

Os encontros pedagógicos acolhem diferentes sujeitos que ao debaterem e analisarem questões do cotidiano da escola e do SME, ampliam saberes, tencionam as políticas educacionais e realizam pesquisas com vista ao aperfeiçoamento da educação.

No início do processo de formação continuada no ano de 2014, a presença efetiva e sistemática da Faed e do CRE, por intermédio, respectivamente, da diretora e da coordenadora, professoras Dra. Eliara Zavieruka Levinski e Dra. Luciane Spanhol Bordignon, dinamizando o processo de formação continuada, estreitou a relação com os professores do SME, em especial diretores, coordenadores e o GD, promovendo a efetiva participação dos envolvidos nas formações que ocorriam na universidade, em especial no Seminário de Atualização Pedagógica para Professores da Educação Básica. Incentivados pelos gestores

municipais com a gratuidade do transporte e em alguns momentos com o custo da inscrição, um grupo de professores foi para a universidade. A universidade acolheu suas demandas, inquietações e possibilidades.

Nesse movimento outros espaços formativos foram acessados pelos professores envolvidos com a dinamização do processo de formação continuada e suas diferentes instâncias e locais de atuação, encontrando apoio para que pudessem questionar as práticas desenvolvidas para, no coletivo, poder ressignificá-las.

Em março de 2014, no encontro de abertura do ano escolar, discutiu-se a formação continuada, oportunidade em que foi formalizado o convite para que os interessados do SME participassem do Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação GPEPGE²⁹. Alguns professores e assessoras pedagógicas da SMECD aceitaram o convite, passando a participarem sistematicamente do grupo. Encorpados pedagogicamente os integrantes do grupo de pesquisa passaram a efetivamente participar de eventos educacionais, alguns com produção de artigos que deram visibilidade ao processo de gestão democrática, como o caso do trabalho apresentado no EDUCERE³⁰ que versa sobre o processo de implantação do programa de formação continuada, assim como os trabalhos apresentados no Congresso da ANPAE³¹, dentre outros.

Os professores municipais que integram o grupo no Campus Central, na cidade de Passo Fundo, considerando a importância do espaço formativo para o processo de gestão democrática, e avaliando as dificuldades de deslocamento, propuseram a ramificação do GPEPGE para o campus da UPF Soledade, onde os encontros ocorrem quinzenalmente. É

29O GPEPGE – Grupo de Pesquisa e Extensão Políticas e Gestão da Educação iniciou em 2010, mobilizado por inquietações, experiências e desafios das políticas e gestão da educação. O coletivo é composto por acadêmicos, professores da Pedagogia e dos cursos de pós-graduação da Faed/UPF, docentes e gestores de escolas públicas e privadas da região. Está ancorado no projeto de Extensão Políticas e gestão da educação: o feito, o necessário e o possível. Metodologicamente é orientado pela dialogicidade, participação, práxis, cientificidade e cidadania.

³⁰O EDUCERE – Congresso Nacional de Educação - é um evento realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais em um contexto globalizado, diversificado e de forte demanda social. É voltado à participação de professores da educação superior e da educação básica, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais.

O trabalho referido foi apresentado na 13ª edição que aconteceu de 28 a 31 de agosto de 2017 na cidade de Curitiba/Paraná/ Brasil.

³¹A Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ANPAE, realiza a cada dois anos, a cada edição de encontros/simpósios/seminários em um dos três estados da região Sul do Brasil, proporcionando a apresentação de pesquisas do campo da educação, e o debate de temas emergentes relativos às políticas educacionais e administração da educação. O trabalho referido foi apresentado na 5ª edição.

realizado um encontro mensal, costumeiramente, no campus central da UPF, com a participação ampliada para todo o coletivo.

O protagonismo dos docentes municipais na gestão da aula, da escola ou do sistema vem produzindo práticas pedagógicas ressignificadas pela contribuição da ciência e pela mediação pedagógica ocorrida nos encontros praxiológicos. A formação ocorrida em tempo espaço de serviço tem colaborado sobremaneira para lapidar as identidades das escolas e fundamentar o sentimento de pertencimento ao contexto, pois, como diz Freire:

[...] o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática (1996, p. 43).

O processo de formação continuada tem desafiado os professores a construírem uma prática refletida, que os sustentem diante de situações novas, incertas e indefinidas, para a qual é fundamental desenvolver a capacidade de refletir. De forma sistemática, os encontros realizados pelos professores, com a mediação do GD, em suas comunidades, possibilitam a formação diante da realidade do ensino público municipal. Em algumas ocasiões, conforme o plano de formação da escola, os professores permanecem reunidos nos dois turnos: manhã e tarde, e a recuperação do dia letivo ocorre posteriormente.

Os coordenadores pedagógicos mobilizam o seu planejamento considerando o projeto educacional da SMECD e as especificidades da escola, abordando assuntos referentes às práticas pedagógicas em desenvolvimento. Os professores apresentavam suas práticas e discutiam suas experiências, elegendo as que devem ser teorizadas. Para Nóvoa, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (1997, p, 26).

Há o reconhecimento de que o saber dos professores está relacionado com suas experiências de vida entrelaçado com sua história profissional e com suas relações com outros sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a formação continuada deve estudá-lo na perspectiva do princípio freireano da ação-reflexão-ação.

Para a SE, ao defender esse princípio, questionou-se os aspectos teórico-metodológicos que até então subsidiavam a formação continuada no SME, caracterizado por

uma pedagogia tradicional, que defendia a centralidade e a padronização; atividades pedagógicas repetitivas com vistas à memorização, ênfase nas disciplinas e nos conteúdos ancorados na sequência dos livros didáticos, e a avaliação evidenciada no resultado. De acordo com o relatório da SMECD, 2010, o X Ciclo de Estudos Pedagógicos³²-Programa de formação continuada, buscava oferecer aos docentes a oportunidade de capacitação e aperfeiçoamento, desenvolvendo metodologias e práticas pedagógicas eficientes. As oficinas pedagógicas objetivavam aprofundar assuntos e oferecer sugestões de atividades para serem trabalhadas em sala de aula, trocar experiências, refletir sobre a prática pedagógica e induzir os alunos à aprendizagem.

Transpor a dimensão técnica que reduz a formação a treinamento ou capacitação e defender a necessidade de ressignificar o processo, considerando que a profissionalidade docente exige capacidade de ensinar em situações singulares, diante do instável e do incerto, num cenário de conflitos e de dilemas, é fundamental para o reconhecimento de que educação escolar é uma prática social que reforça a hegemonia de dominação ao assumir uma condição de pseudoneutralidade ou pode, na medida de sua intencionalidade, contribuir para a autonomia dos sujeitos.

Assim, o programa de formação vem constituindo-se em uma das representações da gestão democrática, contribuindo para a emancipação, a autonomia e a criticidade, possibilitando que os sujeitos envolvidos reconheçam que a participação, princípio que permeia todo o processo é essencial e, por isso, “precisa ser construída, forçada, refeita e recriada”. (DEMO, 1993, p. 82).

A reflexão sobre as experiências cotidianas vem permitindo que, gradativamente, os professores entrelacem as suas ações à dimensão política evidenciada, através de um currículo construído por eles, verdadeiros atores do processo pedagógico, e não reduzidos a técnicos ou executores de programas externos de lógica mais burocrática do que didática.

Esses pressupostos embasaram a decisão dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em reunião com a Secretária de Educação, de não aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³³ e participarem da formação com o Grupo de

³²Programa de formação dos professores municipais com vista a cumprir o mínimo legal estabelecido no plano de carreira dos professores.

³³Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do governo federal que busca diminuir os índices de analfabetismo no país. A ação é um compromisso formal assumido pelos

Pesquisa em Alfabetização (GEPALFA)³⁴ da FAED/UPF, possibilitando assim, estudar especificidades do SME no tocante à alfabetização.

Através de encontros sistematizados com a assessoria da universidade e do grupo dinamizador da SMECD, o plano de trabalho previa atividades presenciais e semipresenciais. Os professores dos anos iniciais de todas as escolas municipais participaram. Formaram-se grupos na própria escola para estudos a partir das especificidades locais e grupos ampliados para socialização e aprofundamento teórico, com professores de 1º ao 3º ano compondo um grupo, e do 4º ao 5º ano, outro. Os encontros foram problematizados a partir da reflexão sobre *o que se ensina? E por que se ensina o que se ensina?* Com base nessas indagações, buscou-se discutir sobre os conceitos relacionados à alfabetização considerando dois critérios fundamentais: a continuidade e progressão, para que a dimensão espiral estruturasse o currículo dos anos iniciais do EF.

Em diálogo entre a coordenação, alguns integrantes do GEPALFA e o GD da SMECD estabeleceram-se os fios condutores da formação. Inicialmente, realizou-se a contextualização da trajetória do SME no tocante às formações oferecidas aos docentes dos anos iniciais do EF nos últimos cinco anos. Na sequência, a análise conceitual que os professores evidenciavam sobre os conteúdos relacionados na área de alfabetização, em língua portuguesa e nas outras áreas do conhecimento. Também, definiu-se o tempo destinado à formação, a maneira de proceder o acompanhamento e sistematização das atividades em sala de aula. O estudo da matriz curricular vigente no período e o acesso aos dados disponíveis sobre a situação das classes de anos iniciais em termos de domínio da leitura e da escrita foram, também, ações que delinearão o planejamento.

No primeiro encontro de formação com todos os professores dos anos iniciais, assessoras pedagógicas da SMECD, secretária de educação e integrantes do GEPALFA ocorreu a apresentação do plano de trabalho com vistas à contribuição dos demais envolvidos.

governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. (FONTE: <http://portal.mec.gov.br/>) acesso em 30/05/2020.

³⁴O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização é coordenado pela professora Dra. Adriana Dickel, formado por estudantes da graduação e pós-graduação, docentes da UPF, de outras IES e das redes de ensino. Realiza estudos sobre o desenvolvimento da linguagem entre crianças de Educação Infantil, os processos de reflexão linguística entre crianças de Anos Iniciais e as políticas e práticas de alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. (FONTE: <https://www.upf.br/>)

Na sequência, os professores debruçaram-se sobre estudo teórico-metodológico acerca dos conceitos basilares da área, entre eles, alfabetização, leitura, escrita, oralidade, produção de textos, reflexão linguística, gramática etc., através de textos encaminhados, encontros de socialização com assessoria interna e, periodicamente, com a presença das assessoras técnico-pedagógicas da universidade.

No decorrer dos encontros de estudos sobre a alfabetização, os professores demonstraram preocupação com as outras áreas do conhecimento, socializando ao GD que seria necessário pensar no currículo como um todo. Organizaram-se, então, encontros de formação por área do conhecimento com docentes vinculados ao CRE da FAED/UPF, dentro da mesma organização dos encontros anteriores.

Diante desses processos de formação em andamento, a SMECD fundamentou a decisão de não participar do “dia D”³⁵ reservado para a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), optando em seguir com o planejamento para a construção do Referencial Curricular do Território de Soledade. A Secretaria de Educação seguiu com o Programa de Formação e acolheu as discussões advindas da legislação numa demonstração clara de que as determinações legais, obviamente, seriam implementadas, todavia, a maneira como se dinamiza o processo diz da capacidade de defender projetos de emancipação dos sujeitos e não de reduzi-los a meros executores de propostas verticalizadas.

Com essa decisão, o SME ratifica seu protagonismo e, apoiado nas ações que mobilizam para a participação, constitui princípios de autonomia que se ampliam para além da secretaria e da escola, pois “é um processo gradativo de amadurecimento, que ocorre durante toda a vida, propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as consequências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades”. (VASCONCELOS, BRITO, 2014, p. 49).

Assim como a participação se aprende no exercício reflexivo, também a autonomia é um *vir a ser* implicado com espaço e com o sentido pedagógico, ocorrendo no e pelo coletivo. Como a participação, em especial, no cenário educacional, a autonomia também é pouco

³⁵Os dias “D” são datas destinadas a discussões sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas escolas da rede pública e privada do Rio Grande do Sul, implementada através do Referencial Curricular do Território Gaúcho, nível estadual, e do Referencial Gaúcho de Soledade, nível municipal. O dia não é letivo. A assessoria pedagógica, no caso do município de Soledade, foi realizada pelo departamento da educação da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME/RS)

dinamizada, de fato, como princípio democrático. Nos contextos onde a participação e a autonomia estão em movimento é fundamental ter clareza do projeto que está sendo mobilizando e compreensão teórica capaz de dar consistência às ações.

De maneira processual, sem ter construído um conceito que se defina a autonomia, os professores municipais têm se envolvido de forma autônoma diante de pontos fundamentais da gestão, como: decidirem coletivamente sobre o plano de formação, organizarem o trabalho pedagógico e administrativo nas escolas, deliberarem sobre a participação em eventos educacionais, construírem com as comunidades escolares seu projeto político pedagógico, incentivarem as lideranças comunitárias para participarem das decisões da escola, visitarem o gabinete do prefeito com o apoio da secretária de educação para expor situações atinentes ao ambiente escolar.

O exercício consciente da autonomia rompe com as políticas partidaristas e utilitaristas. Os envolvidos aprendem, dialeticamente, a preservar o projeto constituído democraticamente e zelar por sua longevidade, preservando-o de ideologias que neguem a sua condição imperiosa para a formação de cidadãos críticos. Esse exercício tem sido constante entre os assessores da secretaria de educação, que também conquistam sua autonomia junto ao executivo municipal. Isso pressupõe luta, e envolvimento uma vez que a autonomia não é concedida, mas construída pelo esforço individual e coletivo.

No percurso entre a secretaria de educação e a prefeitura, a praça principal que fica entre os dois lugares, metaforicamente, testemunha um ir e vir reflexivo que tem possibilitado o encaminhamento de ações, junto ao prefeito municipal e secretários, que sustentam o projeto de democracia de alta intensidade. Esse movimento é extremamente exigente para agir no momento certo, evitar o desgaste, recuar quando necessário para avançar quando é possível. Por vezes me pergunto se não seria mais fácil desistir e, entre idas e vindas, me amparo no seguinte pensamento para seguir o percurso: não estou estudando tanto para “desistir”!!!

Houve avanços significativos no tocante à autonomia, principalmente no aspecto político-pedagógico. No entanto, o mesmo não ocorreu, ao longo desses anos, no aspecto financeiro das escolas e da própria secretaria de educação. A autonomia financeira encontra aportes legais e se traduz em um caminho para a efetivação do projeto-político-pedagógico da escola, razões suficientes para que se potencialize as ações em torno dessa questão. Concordamos que a gestão democrática da escola pública se assenta em três pilares:

fortalecimento dos colegiados e da comunidade escolar, eleição direta de diretores e autonomia financeira.

Ainda no primeiro mandato do prefeito Cattaneo, o grupo dinamizador se envolveu num estudo aprofundado sobre os aportes legais para implantar e implementar a autonomia financeira no SME e visitou outros municípios que já têm essa prática, para saber mais sobre a questão. A partir dessas ações, elaborou um documento que foi entregue ao executivo e à secretária da fazenda para análise e adequações necessárias. No entanto, após manifestação dos órgãos consultivos como: Delegações de Prefeituras Municipais-DPM e Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul-FAMURS, o projeto foi recusado sob a alegação de não ter respaldo jurídico.

O processo de gestão democrática não ocorre linearmente, encontra limitações ou desafios, que podem, ao seu tempo, serem superados pela participação e a autonomia, costuradas pelos saberes que emancipam os sujeitos. As práticas intencionadas revelam que é possível também diante das questões financeiras, encontrar mecanismos que não desconstituam os princípios democráticos. O diálogo entre a Secretaria de Educação e os gestores das escolas municipais tem agilizado a entrega de material pedagógico e de manutenção, a realização dos reparos nas instalações físicas, a efetivação de obras com apoio externo. Pelas exigências das demandas foi realizado processo seletivo para a contratação de um engenheiro que compõe o GD da Secretaria de Educação e realiza serviços técnicos nas escolas e no CAEES.

É necessário considerar que as dificuldades enfrentadas para se efetivar a autonomia financeira são históricas no cenário educacional, consequência da não valorização da educação escolar como premissa para o desenvolvimento de um local e de seus sujeitos e mecanismo para intensificar o autoritarismo e a burocracia. As mudanças são necessárias e ocorrem de forma gradativa. Para efetivá-las é necessário considerar o processo em desenvolvimento.

A complexidade do processo de gestão participativa desafia e mobiliza o coletivo para o adensamento teórico de elementos que se relacionam entre si e com o contexto plural e que, por isso, não podem ser explicados de maneira basista e com soluções simples e pontuais. Esse cenário demanda estudos e desafia a equipe da SMECD a formar e formar-se na relação com os outros e com o próprio processo, constituindo para tal um grupo dinamizador (GD). Sua organização é imprescindível para a dinamização do processo de formação, sendo o

próprio grupo desafiado a estudar e a formar-se no próprio processo. A decisão de constituir um grupo dinamizador supera a ideia de que as equipes de governo são, apenas, transmissoras daquilo que já está decidido sem considerar o cotidiano vivido. Diante desse posicionamento, a Secretaria de Educação revela intencionalidade e seriedade com a gestão democrática.

Para a gestão democrática de alta intensidade é fundamental a constituição do grupo dinamizador (GD), pois o processo mobiliza aprendizagens, questionamentos, inquietações e insatisfações que devem ser acolhidas no coletivo. Também, é no encontro com o outro que os integrantes do GD superam as fragilidades, refletem sobre as contradições, buscam compreensão teórica fortalecendo a gestão. Fortalecidos e atuantes, sentem-se desafiados a questionar os modelos padronizados e hegemônicos do capitalismo e a lutar contra as formas de opressão e discriminação. Nas experiências democráticas os sujeitos necessitam uns dos outros, pois “o agir jamais pode realizar-se em isolamento, porquanto aquele que começa alguma coisa só pode levá-la a cabo se ganhar outros que o ajudem. (ARENDRT, 2002, p. 58).

Como já referi anteriormente, o processo participativo carrega a sinuosidade e a complexidade, conchama os sujeitos a uma relação de cumplicidade e humildade. A equipe da Secretaria de Educação *no* e *com* o processo foi superando a condição de indivíduos transmissores de informações e orientações para sujeitos coautores do projeto educacional em movimento. Desse modo, para constituir a equipe os critérios usados foram técnicos e não mais, exclusivamente, vinculados às filiações partidárias. As indicações partidárias, quando ocorreram, não deram conta do processo e não permaneceram na equipe.

Da mesma forma que os professores municipais constroem outra racionalidade sobre o espaço público da educação, ancorados na participação, autonomia, poder partilhado, o grupo dinamizador também necessita ampliar a compreensão sobre o projeto com o qual estão implicados. Assim, estudar e formar-se no próprio processo participativo é desafio que mobiliza, pois, “o movimento do processo é objeto de reflexão e teorização permanente”. (LEVINSKI, 2008, p. 69).

O grupo dinamizador é composto pelas assessoras pedagógicas e administrativas da SMECD, coordenadora pedagógica e secretária de educação. A ele é atribuída a função de mediador do processo participativo. Essa condição desafia constantemente o grupo a redimensionar a gestão para além da condição de supervisores e supervisionados a que estavam habituados. As relações de poder partilhado vêm contribuindo para a aproximação entre as pessoas que, assim, desenvolvem a humildade, contribuindo para que a participação

emancipatória se concretize. Nesse encontro horizontalizado o processo tem instaurado comprometimento, consciência crítica e partilha de saberes.

Diante dos desafios acolhidos pelo GD foi necessário constituir um plano de formação continuada junto àqueles que dinamizam a gestão democrática para que, na teorização das práticas pedagógicas, encontrem elementos que encorpam o desejo de um projeto diferenciado para o ensino público municipal. O encaminhamento dialógico com o executivo municipal foi fundamental para que, institucionalmente, fosse conquistado o direito à realização do expediente interno, isto é, sem atendimento ao público. Também foi acordado com o grupo que nas quartas-feiras todos estariam presentes na sessão de estudo com a participação, em alguns encontros, de assessoras externas.

O comprometimento de cada um e de todos enquanto GD com a formação continuada respaldou a manutenção do espaço de estudo mesmo quando ele foi questionado por colegas de outras secretarias e por alguns vereadores que, em comparações equivocadas com outras instituições, acreditavam ser esse o momento de “folga”.

Assim, o processo em movimento também gera tensões, contradições, dúvidas e incertezas, o que demanda reflexão, acompanhamento e interpretação, pois a participação pode ser reconhecida, simultaneamente, como solução e problema na gestão democrática. De acordo com Levinski (2008), os sujeitos que concebem a participação como solução geralmente são os que estão isentados de voz e de vez, que estão à parte; compreendem que a participação é uma possibilidade para reverter a situação em que se encontram. Ainda, na perspectiva da participação como solução, o cotidiano vivido com suas inquietações, insatisfações, limites e desafios, é a base para a reflexão e o diálogo, favorecendo a construção de relações de poder horizontalizadas e, portanto, partilhadas. Esse processo é sinuoso, complexo e lento. Carrega avanços e recuos, o que acaba produzindo naqueles que acreditam na participação como problema, descrenças e questionamentos.

As ações efetivadas no processo participativo devem ser constantemente analisadas, refletidas e dialogadas, evitando incoerências e a naturalização de pseudoparticipação. Avaliadas na relação com os princípios da participação emancipatória, tais ações fundamentam e justificam a participação como solução.

Na medida em que os sujeitos constituem, pelas ações reflexivas o processo de participação, estabelecem princípios de vida individual e coletivo. Esse processo, segundo Levinski, “quando vivido promove a solidariedade, a cidadania; fomenta a alegria, o sonho, a

convicção e a esperança de que homens e mulheres, com suas relações, podem entrelaçar coletivos e tecer um mundo menos desigual e mais humano” (2008, p. 72).

A participação, como problema, é formulada por aqueles que receiam que as situações estabelecidas, estruturadas e funcionando normalmente possam ser questionadas, acarretando incertezas e que, os interesses individuais deem lugar aos projetos coletivos. Apresentam um discurso que defende a participação, no entanto, as ações não ultrapassam o nível da convocação e da consulta com o intuito de difundir interesses e preocupações que, na maioria das vezes, reafirmam o poder e a dominação.

Na seara da gestão democrática estamos aprendendo que a participação é, para alguns, solução e, para outros, problema. E a distinção ocorre pela constituição dos princípios que sustentam o processo e pelo sentido em que são dinamizados na relação com o mundo vivido e com as práticas efetivadas.

Os sujeitos, ao assumirem que a participação é conquista (DEMO, 1988) contrapondo à dádiva, concessão, acolhem o cotidiano complexo como resultado histórico de um processo de dominação possível de transformação. A luta que possibilita aos sujeitos saírem da condição do *à parte* para, processualmente, alcançar *ser parte* pressupõe uma mudança, um constante *vir a ser*.

O processo de fato participativo promove a emancipação e reafirma a convicção de que o poder reside no próprio projeto que intenciona a consolidação de uma experiência de democracia de alta intensidade. Para Fleites e Puing a participação é “um processo activo encaminhado a transformar las relaciones de poder y tiene como intención estratégica incrementar y redistribuir las oportunidades de los actores sociales de tomar parte em los procesos de le toma decisões” (1986, p. 69).

A gestão democrática de alta intensidade exige mecanismos que legitimem as ações ancoradas nessa compreensão de gestão, sendo a participação condição fundamental de todo o processo. Diante disso, é imperioso aprofundar a reflexão acerca das possibilidades e dos limites nascidos no contexto das práticas participativas.

Por conta disso e com base nos princípios do PROFORMA outro espaço de formação reflexivo vem sendo constituído. O Fórum Regional de Educação tem como centralidade a socialização de ideias, práticas e conhecimentos que sustentam projetos de natureza participativa. Aqueles que movimentam processos participativos necessitam, em algum momento, dialogar sobre o feito, legitimar o possível e projetar o necessário. Essa prática tem

evidenciado o protagonismo dos professores municipais e reafirmado o compromisso político dos gestores com a formulação de políticas públicas que deem sentido ao processo de ensino e aprendizagem na relação com a complexidade do mundo contemporâneo.

A organização do Fórum nas duas edições, 2018 e 2019, esteve a cargo do GD da SMECD e das escolas, bem como de servidores do Departamento de Tecnologia e Informação da prefeitura, além da imprescindível assessoria técnico-pedagógica da UPF por intermédio do CRE/FAED. A participação maciça dos professores, desde a primeira edição, e a manifestação dos gestores das escolas como representantes das comunidades escolares sinalizando para a importância do Fórum como local de diálogos, possibilitou a liberação de todos os trabalhadores em educação para participarem das atividades nos dois dias de estudo. Além de instituir no calendário letivo as datas de realização do evento permitindo, assim, uma maior participação, inclusive, de profissionais da educação da região.

A experiência vivida na gestão da educação municipal vem encontrando brechas no cenário educacional em tempos de obscurantismo e retrocessos, para constituir processos pedagógicos que primam pela democracia de alta intensidade efetivando assim, como premissa, a participação.

No contexto das sociedades plurais, o termo *democracia* é empregado de diferentes modos e até de forma antagônica. Para Marcon “o conceito de democracia, assim como tantos outros, entre os quais, os de cidadania, tem sido usado de múltiplas formas e com distintos significados e interesses”. (2015, p. 337).

As transformações pelas quais passam as sociedades, caracterizando as sociedades complexas e plurais, é processo histórico implicado com a democracia. É o resultado de construções sociais que perpassam o tempo e história da humanidade. Desse modo, a democracia, seus modelos e práticas, devem ser tomados como processos que revelam as condições sócio-históricas-econômicas e políticas de um determinado lugar.

É no contexto neoliberal que o capitalismo engendra suas dimensões práticas, imprimindo um desenvolvimento econômico irracional e um consumismo acentuado e, onde, também, o conceito de democracia é empregado com sentido oposto à participação, perdendo, assim, sua essência histórica e revolucionária. Dessa maneira se constrói racionalmente um conceito de democracia que se configura, tal qual leis de mercado, produzindo individualização e acirrando a competição em cenários desiguais. Ferreira contribui com a questão, ao ponderar que:

O individualismo que cultiva o ódio é a categoria básica da constituição da ideologia liberal que tanto fortalece o capitalismo. Todas as demais categorias, bem como as suas relações e contradições, se constituem a partir da persistência e do enraizamento desse elemento. É a compreensão do processo de constituição dessa categoria, a qual vai se afirmando e reafirmando no processo de agudização do capitalismo, que vai permitir compreender as relações sociais que vivemos na contemporaneidade, bem como as formas de consciência social, as quais, de um modo ou de outro, vem construindo os homens e as mulheres em nossa sociedade sob a égide da competição, da desqualificação, da banalização da vida e da morte, do ter sobre o ser, do descarte! (2017, p. 155).

No cenário das sociedades plurais o significado e o sentido da democracia, ao longo dos anos, modifica-se, revelando-se um processo dinâmico, sinuoso, onde se travam contradições, geram-se conflitos, próprios das relações sociais. Também se traduz em potencialidades e possibilidades. Aprofundar, ainda que de maneira insipiente, as questões que, implicam na democracia, em especial, na relação com a educação, é fundamental para a constituição de processos educativos que intencionem, como afirma Benevides (1996), a “formação de cidadãos democráticos”.

No SME, o projeto educacional balizador das ações tem como premissa o fundamento democrático da participação enquanto condição básica para o exercício da cidadania. Ancoramo-nos nas contribuições de Santos (2016) para problematizar a compreensão acerca da democracia, bem como das maneiras em que o contexto neoliberal suscita a participação. Nessa dialética, constituída do/no próprio processo educativo em movimento é possível pinçar alguns elementos da realidade dinâmica resultado de contradições e conflitos. De modo que, o conhecimento nascido no contexto micro (local) se entrelaça com o macro (global), proporciona ao pesquisador um autoconhecimento associado ao objetivo de construir conhecimento que possa contribuir para a superação dos anseios dos grupos populares.

A análise e o aprofundamento teórico dos elementos que sustentam o processo de gestão democrática no SME revelam que há limites e possibilidades, mas também, a certeza de que o processo existe e está em movimento, sinalizando que, mesmo diante de cenários adversos de negação da democracia, de forma coletiva é possível rupturas com o modelo de gestão centralizador e burocrático.

A experiência, na perspectiva de Dewey, deve se submeter à prova. A reflexão nos permite compreender a relação entre aquilo que tentamos fazer e o que ocorre em consequência. Esse é o processo intelectual da experiência que permite mudanças no mundo, por isso é valiosa, se assim não for, poderá ser modificada e novas experiências surgem.

5. Considerações finais

Esse não é um movimento concluído, aliás, sua natureza é ser um movimento sem fim.

Boaventura de Souza Santos

A temática, gestão democrática, tem alcançado notoriedade nos últimos anos. Constituindo-se em foco de estudo e pesquisa na área educacional, pode-se aduzir que esse fenômeno esteja ocorrendo devido à necessidade premente de atendimento ao previsto nas legislações vigentes, tais como: Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996). De modo mais efetivo, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, estados e municípios, além do Distrito Federal elaboraram leis específicas para o cumprimento da meta 19 assegurando, assim, as condições para se efetivar a gestão democrática, conforme analisa a tese de Ionara Scalabrim (2018). Mesmo diante do amparo legal e de estudos e pesquisas sobre a questão, evidencia-se que ainda não se efetivaram mudanças de forma paradigmática no tocante à gestão da educação escolar, capaz de promover a democracia enquanto exercício de participação e garantir a democratização do acesso como igualdade de direitos. No entanto, as experiências de diferentes grupos e movimentos sociais alicerçadas nas convicções, necessidades, possibilidades, e, em consonância com as determinações legais, apontam para alternativas de mudanças e destacam o potencial dos coletivos organizados.

Em especial, em alguns municípios, reconhecidamente, enquanto residência do poder local, as decisões políticas podem constituir ações coletivas que, qualificadas, contribuem para inovar e transformar o ensino público através da participação, do diálogo e da autonomia. A pesquisa qualitativa, desenvolvida com base em um estudo de caso instrumental, no SME de Soledade, possibilitou-me aprofundar a compreensão acerca do processo de gestão democrática em movimento.

No decorrer do trabalho investigativo reafirmei a convicção de que a longevidade dos processos democráticos está associada à capacidade de reflexão sobre a prática, ao exercício de paciência pedagógica e concepção de que as relações de poder devem constituir-se em relações de autoridade partilhada.

Os caminhos percorridos ao longo dos anos de exercício da profissão docente, em diferentes espaços escolares e para além deles, foram sempre acompanhados de uma militância em defesa de projetos educativos, nascido nos coletivos a partir da análise crítica e das ações participativas dos sujeitos com vistas a transformar o contexto das práticas.

Nesse sentido, ao atuar junto aos professores, funcionários, pais e estudantes do SME e ao analisar os relatórios anuais da SMECD, constatei que ao longo dos anos as relações de poder autoritárias, centralizadoras e verticalizadas, produziram um distanciamento entre esses sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e a Secretaria de Educação e, silenciaram as tímidas manifestações que anunciavam os conflitos, as contradições e os confrontos que dimensionam os processos mais participativos.

A relação de autoridade partilhada, estabelecida nos diferentes grupos de trabalho foi fundamental para a realização desse estudo que se apoiou na observação participante, possibilitando uma imersão ainda maior no cenário da análise como um dos sujeitos da ação, não como uma pesquisadora de “passagem”. Mas essa condição exigiu que me afastasse do familiar, do supostamente conhecido, como requisito da pesquisa para poder, a partir de outros elementos, validar o estudo. A postura respeitosa e ética diante das diferentes manifestações dos sujeitos, a orientação comprometida do professor orientador, a interação com diferentes grupos de pesquisa na universidade, constituíram uma rede de apoio fundamental, auxiliando-me para que, durante o desenvolvimento do estudo, fosse possível descrever de maneira densa e criteriosa o processo em questão.

A participação, princípio basilar da democracia de alta intensidade, constituiu-se como o eixo do processo de gestão no SME, no qual os sujeitos protagonizaram rupturas com práticas autoritárias e verticalizadas na medida em que se sentiram desafiados a pensar sobre essas ações, a indagarem-se a respeito do sentido da participação, a revelarem suas insatisfações, a socializarem o desejo de mudança, compreendendo que a maior transformação reside no sujeito, e que estes não estavam isentos do contraditório, nascido no contexto dialógico.

Diante dessa compreensão, para muitos, ainda insipiente, e encontrando apoio no governo municipal, inaugurou-se o processo participativo, constituído legalmente com a aprovação da Lei Municipal nº 3812/2016 que dispõe sobre a gestão democrática no SME de Soledade. Importante observar que o processo de gestão participativa não é fruto das

legislações, mas da condição crítica e reflexiva com que os sujeitos analisam suas próprias práticas em diferentes espaços de atuação.

A sustentação de processos participativos, com base na democracia de alta intensidade tem exigido, além da militância, da decisão política e do amparo legal, o conhecimento, pois nesse movimento se rompe com estruturas neoliberais e hegemônicas e se reafirma o desejo de intervir na realidade, construindo processos emancipatórios e encaminhando possíveis soluções.

Diante da decisão política pela gestão participativa os sujeitos envolvidos assumem que a participação, simultaneamente, é solução e problema. Os que a compreendem como solução potencializam o diálogo, a criatividade, o planejamento participativo, acolhem às incertezas e os conflitos. A participação é problema para aqueles que defendem contextos de opressão e silenciamento, de negação do outro, de intolerância às diferenças, de interpretação linear. Os envolvidos nesse processo se transformam na relação com o vivido, assim, ao testemunhar as práticas de superação do que até então foi negado, o sujeito assume a participação como solução. No entanto, quando não há clareza e convicção do que se defende, a participação passa a ser problema.

As relações de poder constituídas horizontalmente, na compreensão de que o poder não reside nos sujeitos, mas no projeto por eles mobilizado, incentivaram os envolvidos ao pronunciamento e à escuta. A metodologia utilizada nos encontros com as diretoras das escolas municipais, valorizando seus espaços de gestão, fortaleceu laços e promoveu o diálogo que, naquele momento significou falar de diferentes lugares, aproximar-se, romper com imposições e obediências, desconfianças e descréditos. No decorrer dos demais encontros, reuniões e formações, a fala, e a escuta, consolidaram o diálogo entre sujeitos com diferentes visões de mundo que, coletivamente, expressaram o pensamento verdadeiro e o desejo esperançoso (freireano) de construir novos espaços educativos.

As relações de poder, constituídas pelo processo de escuta e fala materializaram-se também no âmbito da Secretaria de Educação entre as assessoras, nas escolas entre gestores, professores, funcionários e pais. A burocracia, na perspectiva do controle e gerenciamento cedeu lugar para o estudo, a reflexão e a elaboração de documentos que orientavam as práticas de natureza democrática no SME, como projeto educacional e a avaliação institucional. Nas escolas a revisitação ao projeto político-pedagógico legitimou o pensar e o fazer presente nas falas sobre participação, garantiu as manifestações dos segmentos

representativos que se sentiram partícipes do processo, estimulando a cidadania e promovendo a autonomia. Entre os professores o protagonismo determinou a reestruturação do currículo amparado pelo processo de formação continuada. A atuação da comunidade escolar em defesa dos projetos coletivos implicou na reorganização na melhoria da infraestrutura das escolas, necessárias ao ensino, e aprendizagem significativa.

O ato de escutar e falar *com* e não *para* possibilitou aos envolvidos compreender pela experiência que não havia imposição, nem autoritarismo, mas cumplicidade, compromisso e pertencimento. Essa experiência, como todo o processo participativo, não ocorreu de forma linear. As marcas da violência simbólica presentes no cenário educacional, por vezes tornam os indivíduos impacientes e arrogantes, o que torna difícil a escuta. No entanto, para Freire “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (1997, p. 132-133).

A experiência participativa constitui-se em um exercício consciente, solidário e dialético que permite aos sujeitos um fazer e refazer no próprio processo, pois no movimento formativo é possível investigar, refletir, socializar, registrar e teorizar sobre os princípios da gestão democrática. A prática tomada como práxis é ressignificada e assim produz outros saberes e reinventa os sujeitos, recria suas histórias, fortalece suas utopias.

A democracia representativa, expressa através do direito de participação na escolha dos representantes pelo voto, embora seja considerada avanço, precisa ser potencializada pela ampla e efetiva participação dos envolvidos – representantes e representados – nas decisões que impactam na vida em sociedade. Para Santos (2013) o exercício democrático não pode restringir ao direito de voto. A participação é condição para a cidadania. No SME, a eleição direta para diretores reafirmou a compreensão por parte do executivo municipal de que a gestão da escola deve ser realizada com a participação da comunidade escolar. Para a Secretaria de Educação e, em especial, os professores e funcionários, a prática fortaleceu o processo de gestão democrática e comprometeu o coletivo com o fortalecimento dos colegiados e com autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Assim, a eleição de diretores não tem um fim em si mesmo, nem é garantia exclusiva de que a gestão escolar seja democrática. Esse processo de gestão incide em assumir o projeto que promove o diálogo, a descentralização de poder, a participação decisória, e a humanização dos sujeitos.

Como elemento de gestão do ensino público municipal, os grupos dinamizadores foram constituídos para dinamizar a gestão participativa através do acompanhamento, assessoria, orientação e articulação entre os envolvidos, preservando as decisões e os movimentos do próprio processo. Inicialmente, o grupo dinamizador foi constituído entre os integrantes dos setores: pedagógico e administrativo da SE; na sequência, ampliou-se para as escolas. Diretor/a, coordenador/a, formaram em cada escola, com seus professores e funcionários o seu grupo, que associado ao da SMECD, constituíram o grupo dinamizador do SME. Além das atribuições já referidas, a interlocução com outras instituições e entidades foi realizada pelos representantes dos grupos com o intuito de, pela participação ampliada, ultrapassar o espaço formal de educação e ampliar assim os territórios educativos.

A constituição dos grupos dinamizadores foi fundamental para a solidez do processo de gestão democrática porque efetivamente as palavras que anunciavam a participação materializaram-se e os envolvidos reconheceram a legitimidade da ação. A eles são creditados: o protagonismo na condução teórico-metodológica do ensino e da aprendizagem recriado a partir da práxis, a mobilização para a formação continuada nos diferentes eixos, a reorganização da estrutura técnica na SE e nas escolas, rompendo com a burocracia e constituindo a autonomia responsável e interdependente, o amparo e fortalecimento individual e coletivo, através dos fundamentos da ciência, para dar conta das demandas que nasceram no contexto das contradições, a sensibilidade para cuidar de si e do outro no movimento sinuoso do processo participativo.

A gestão democrática do ensino público, ancorada nos preceitos legais, é fruto da participação popular e constitui-se pelas lutas dos movimentos sociais em favor da democratização da educação. No entanto, no decorrer da história, os processos participativos vivenciaram avanços e retrocessos, pois, sua efetivação ainda não ocorreu. Nos últimos anos, a ausência de diálogo e o autoritarismo expresso nos discursos, materializados nos decretos e medidas provisórias cerceiam a participação da sociedade e a colocam à mercê das decisões dos seus representantes.

Nesse contexto, a democracia representativa, tomada como única forma, torna-se frágil e desacreditada, pois na maioria das vezes os representados não se reconhecem nos representantes ou não acreditam que seu voto tenha poder de mudança. Para Boaventura (2016) esse fenômeno caracteriza-se como sendo a patologia de representação e de participação, respectivamente. A democracia representativa engendrou esses mecanismos

para restringir a participação, assim, diante da autorização conferida pelo voto e na ausência de controle social essa forma de democracia vem perdendo credibilidade.

Diante dessas constatações é que se propõe uma “nova teoria da democracia” (SANTOS, 1999, p. 270), como instrumento de democratização que se efetiva na ampliação dos espaços participativos e supera as práticas autoritárias.

Os aportes teóricos que sustentaram esse trabalho projetaram que o processo de gestão do SME caracteriza-se como uma experiência participativa, ou seja, um exercício de democracia de alta intensidade. A mobilização de gestores municipais, professores, funcionários, pais, alunos e de outros segmentos da comunidade promoveu um movimento participativo de constituição de um processo que resgatou os silenciados e deu-lhes a palavra, transformou o poder centralizador em autoridade partilhada, possibilitou o diálogo e a autonomia, formou e transformou os sujeitos e os espaços coletivos, primou pelas decisões coletivas e legitimou o pronunciado, revelando que é possível a democratização dos territórios educativos.

A ruptura com projetos que preservam a opressão, a dominação e a exclusão ocasionados pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, consideradas formas de dominação moderna (SANTOS, 2018), pressupõe uma reflexão sobre o conhecimento nascido no contexto dos oprimidos e dos excluídos. Esse conhecimento [...] “refere-se ao conjunto de movimentos, de ações coletivas de populações que lutam contra as formas de opressão, exploração e discriminação” (SANTOS, 2018, p. 25). Para o mesmo autor, o conhecimento é um meio de apropriação do mundo que nos permite transformá-lo, constituindo-se como instrumento emancipador. No entanto, se o conhecimento não nos emancipa porque é fruto de interpretações que nos são impostas, ele torna-se elemento de dominação.

O programa de formação continuada, PROFORMA, enquanto elemento articulador da gestão democrática, ao constituir-se como espaço de reflexão e investigação contextualizada da prática contribui sobremaneira para a socialização, discussão e teorização acerca do processo de ensino e aprendizagem. Associada à formação continuada, promovida pelo grupo dinamizador, as formações externas, na sua grande maioria, são realizadas através da assessoria da Universidade de Passo Fundo - UPF. Essa interlocução possibilita qualificar as práticas pedagógicas que à luz de um processo de avaliação e diante das exigências da contemporaneidade, necessita de constante aperfeiçoamento.

Na perspectiva das políticas públicas de educação, o programa municipal de formação continuada se institucionaliza a partir do investimento e incentivo do poder público, que a reconhece como um dos indicadores de qualidade, pela ampla participação dos sujeitos envolvidos com as práticas pedagógicas, pelo protagonismo dos professores, pela ressignificação do currículo, pela qualificação da própria gestão. As políticas públicas materializam a compreensão dos governos sobre as demandas, nesse caso, de educação. Geralmente são formuladas sem a participação dos beneficiários, excluídos do ato de pensar, refletir, implementar e implantar a ação. Tem a durabilidade do tempo de um governo. A experiência no SME de Soledade tem revelado outras possibilidades.

A estruturação do PROFORMA ocorre após um período prolongado (cerca de 12 meses) de pesquisa que incluiu o estudo da arte e a análise da compreensão dos professores sobre a formação continuada. Após esse período, gradativamente, e sob constante avaliação, a Secretaria de Educação foi aproximando a visão dos professores e o entendimento dos gestores para ressignificar o ensino e a aprendizagem nas escolas municipais. Esse processo incluiu o outro, o sujeito social da ação que, coletivamente, optou pelas mudanças possíveis. De acordo com Boaventura (2018), essa constituição rompeu com o colonialismo, uma vez que todos os envolvidos, gestores, professores, funcionários, estudantes e pais, coletivamente, propõem alternativas para romper com a dominação histórica.

O movimento sistêmico, dos princípios que sustentam a gestão democrática, extrapolaram os contornos das escolas e da própria secretaria de educação, as comunidades urbanas e rurais reconheceram pela educação escolar que, para além dela, há um potencial educador nos diferentes territórios. Pelo diálogo e pela participação, os sujeitos desenham um projeto coletivo de cidade que se reconhece educadora, porque ao educar, *se educa*.

A experiência do SME de Soledade contribuiu para a autoformação dos sujeitos envolvidos no processo, podendo materializar-se como uma política do conhecimento que dialogando com a realidade social busca interpretá-la e, nesse exercício, traz à tona a contribuição das sociedades coloniais, por vezes, invisibilizadas e produzidas como ausentes.

Pelo estudo realizado é possível dizer que a democracia, para além da forma de governo e modo de vida, sustenta práticas políticas participativas que se constroem na relação entre sujeito e sociedade. O poder local, permeado pelas características das sociedades complexas e plurais, encontrou sua forma própria de *democratizar a democracia*.

ANEXO

TABELA DE INTENDENTES E PREFEITOS DE SOLEDADE			
Nome	Prefeito/Intendente	Ano	Período Político
Francisco Nicolau Falkemback	1º e 2º Presidente da junta Executiva Municipal	08 de setembro de 1875 a 19 de setembro de 1880	
Ângelo Cornélio de Souza Gralha	3º Presidente da Junta Executiva Municipal	1881 a 1882	Mais tarde em 1889 ajudou fundar e se tornou líder do Partido Republicano em Soledade
Fabiano Rodrigues da Silva e Antônio João Ferreira	4º Presidente da Junta Executiva Municipal	1883 a 1885	
Serafim dos Santos Vaz	5º Presidente da Junta Executiva Municipal	1886 a 1889	
Fidêncio Rodrigues da Silva	6º Presidente da Executiva Municipal	1889 a 1891	
Aldino José da Rosa Loureiro	1º Intendente	19 de setembro de 1892 a 05 de maio de 1895	Partido Republicano Rio Grandense-(PRR) Castilhistas
Antônio João Ferreira	Intendente	nomeado em 17 de julho de 1895, eleito em 04 de outubro de 1896 e reeleito em 12 de outubro de 1900 até 25 de outubro de 1904	Partido Republicano
Rodolpho Joaquim Borges	Intendente	25 de outubro a 16 de outubro de 1908	Partido Republicano PRR
Francisco Prestes	Intendente	16 de outubro de 1908 a outubro de 1912	Partido Republicano PRR
Júlio Cesar de	Intendente	16 de outubro de	Partido Republicano

Oliveira Cardoso		1912 a outubro de 1916	PRR
Manoel Pereira Alves	Intendente provisório	16 de outubro de 1916 a 05 de março de 1917	SP
Major João Fonseca Paim	Intendente provisório	16 de outubro de 1917 a 10 de julho de 1918	SP
Francisco Prestes	Intendente	10 de julho de 1918 a 29 de janeiro de 1920	Partido Republicano
Diniz Dias Hilário	Intendente	29 de janeiro de 1920 a 16 de julho de 1921	Partido Republicano
Major Sebastião Schleiniger Junior	Intendente	16 de julho de 1920 a 25 de abril de 1923	Partido Republicano
Álvaro Rodrigues Leitão	Intendente provisório assume no lugar do Major Sebastião Scheiniger Junior que assumiu o Corpo Provisório	Abril de 23 a 20 de dezembro de 1924	Partido Republicano
Álvaro Rodrigues Leitão	Intendente	Dezembro de 1924 a outubro de 1928	Partido Republicano
Leonardo Sefrim	Intendente	18 de outubro de 1928 a 31 de março de 1931	Último intendente Partido Republicano
Tenente Olívio de Carvalho Marques	Prefeito	03 de março de 1931 a 23 de janeiro 1932	S/P
Guilherme Vasconcelos	Prefeito	Janeiro a agosto de 1932	S/P
João Vermelhano de Miranda	Prefeito	12 de agosto de 1932 a 17 de janeiro de 1933	PRL
Amilcar Cunha de Albuquerque	Prefeito	21 de abril de 1933 a 08 de fevereiro de	PRL

		1934	
Ângelo Antunes de Morais	Prefeito substituto	08 de fevereiro de a 02 de maio de 1932	
Francisco Muller Fortes	Prefeito	02 de maio de 1934 a 01 de outubro de 1935	Partido Republicano Liberal
José Campos Borges	Prefeito	Outubro de 1935 a maio de 1936 -Quando foi assassinado na Praça por Leonardo Seffrin	Partido Republicano Liberal
Macário Graco Serrano	Prefeito substituto	Maio a junho de 1936	Substitui provisoriamente Campos Borges após seu assassinato
Dr Reinaldo Heckmann	Prefeito	Junho de 1936 a 12 de março de 1938. De março a 31 de agosto assume Olmiro Ferreira Porto (Partido Republicano Liberal- Frente Única) em substituição a Reinaldo Heckmann que, é deposto	Partido Republicano Liberal-Frente Única
Ten. Ticiano Felipe de Leoni	Prefeito	31 de agosto de 1938 a 10 de janeiro de 1939	1º Tenente da Brigada Militar do Estado indicado pelo interventor Estadual o Coronel Cordeiro de Farias. SP
Otaviano Paixão Coelho	Prefeito	10 de janeiro de 1939 a 10 de janeiro de 1941	Indicado pelo interventor Estadual
Felisberto Muniz dos Reis	Prefeito	10 de janeiro de 1941 a 09 de	Indicado pelo interventor Estadual

		julho de 1943	
Otaviano Paixão Coelho	Prefeito	Julho de 1943 a 24 de julho de 1945	Indicado pelo interventor Estadual
João Cursino dos Santos	Prefeito	Julho de 1945 a 01 de dezembro de 1947	Indicado pelo interventor Estadual
Olmiro Ferreira Porto	Prefeito	De dezembro de 1947 a 31 de dezembro de 1951	Frente Única-PRR-Partido Republicano Rio-grandense
Cezar dos Santos Ortiz	Prefeito	31 de dezembro de 1951 a 31 de dezembro de 1955	Partido Republicano Rio-grandense
Osvaldo Gomes Vieira	Prefeito	31 de dezembro de 1955 a 31 de dezembro de 1959	Partido Republicano Rio-grandense
João Chaves Campello	Prefeito	01 de janeiro de 1960 a 31 de dezembro de 1963	Partido Republicano Liberal
Olmiro Ferreira Porto	Prefeito	31 de dezembro de 1963 a 31 de dezembro de 1967, prorrogado por decreto pelo presidente da República, até 31 de janeiro de 1969	Frente Única-PRR- PARTIDO Republicano Rio-grandense
Adão Martins de Freitas	Prefeito	Janeiro de 1969 a janeiro de 1973	Arena
Rui Ortiz	Prefeito	Janeiro de 1973 a 31 de janeiro de 1977	MDB

Ivo José Stein	Prefeito	Janeiro de 1977 a 31 de janeiro de 1983	ARENA
Olavo Sebastião Lautert Valendorff	Prefeito	Janeiro de 1983 a 31 de janeiro de 1988	PDS
Ivo José Stein	Prefeito	01 de janeiro de 1989 a 31 de dezembro de 1992	PDS
Paulo Zaloar Berticelli Triches	Prefeito	01 de janeiro de 1993 a 31 de dezembro de 1996	PSDB
Hélio Ângelo Lódi	Prefeito	1997 a 2000	PP
Hélio Ângelo Lódi	Prefeito	2001 a 2004	PP
Olavo Sebastião Lautert Valendorff	Prefeito	2005 a 2008	PP
Gelson Renato Cainelli	Prefeito	2009 a 2012	PP
Paulo Ricardo Cattâneo	Prefeito	2013 a 2016	PMDB
Paulo Ricardo Cattâneo	Prefeito	2017 a 2010	MDB
<p>Obs.: o Partido Republicano em Soledade foi fundado em 1º de agosto de 1889.</p> <p>Durante o Estado Novo (1937 a 1945) os prefeitos eram indicados pelo interventor estadual, o interventor estadual era indicado pelo Estado Novo comandado por Getúlio Vargas.</p> <p>SP- Sem identificação de partido</p> <p>Obs.: Entre os anos de 1875 e 1891, o município foi comandado pela Junta Executiva Municipal, na pessoa do presidente.</p>			

Tabela 2 – Tabela de Intendentes e Prefeitos de Soledade

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de et al.. *Atlas histórico escolar*. N8. Ed. Rio de Janeiro, MEC, 1991.
- ARENDDT, Hannah. *A dignidade da política – ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, 2008, v. 21, n. 1, a. 3, p. 33-58.
- BATISTA, Neuza Chaves. *A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências*. Revista Brasileira de Educação, v. 23 e230008, 2018.
- BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Seleção e organização Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BENINCÁ, Elli.; BALBINOT, Rodinei.; MARCON, Telmo. Práxis e senso comum: relação teoria e militância nos movimentos sociais populares. IN: FIOREZE, C. MARCON, T. (Orgs.). *O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: ed. Unijuí, 2009, p. 131-158.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. Uma metáfora da condição humana. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORDIGNON, Luciane Spanhol. *Permanência, continuidade e ressignificação na política pública educacional municipal: um estudo de caso*. 2008. Dissertação. Faculdade de Educação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como escolha do destino. *Saberes & Fazeres*, Getúlio Vargas, v. 2, n. 1, p. 10-13, jun.2003.
- CENCI, A. V.; MARCON, Telmo. Sociedades complexas e desafios educativos. In: MÜHL, E.H.; DALBOSCO, C.A.; CENCI, A.V. (Orgs.). *Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento metafísico, democracia e formação humana*. Ijuí: ed. Unijuí, 2016, p. 111-130.
- CHRISPINO, Alvaro. *Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada*. Rio de Janeiro: FGV, 2016.
- DAL MORO, Selina; BEDIN, Silvio Antônio. O prometido e o realizado: da construção à realização da Constituinte Escolar. IN: FIOREZE, C. MARCON, T. (Orgs.). *O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: ed. Unijuí, 2009, p. 261-278.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum*: ensaio sobre a revolução do século XXI. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, J. (2007) *Democracia e educação*: capítulos essenciais. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática
- FAUNDEZ, Antônio. *O poder da participação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade*. Curitiba: Appris, 2017.
- FONSECA, Dora Maria Ramos. A avaliação das organizações educativas como instrumento indutor de lógicas de mercado educacional. In: NAURA, S.C.F; FONTANA, M.I; SALOMÉ, J.S. (Orgs.). *Políticas públicas e gestão democrática da educação*: desafios e compromissos. Curitiba: CRV, 2016, p. 51-63.
- FRANCO, Dalva de Souza. *A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989 -1991) e suas consequências*. Pro-Posições. V. 25, Nº 3 (75), p. 103-121, set/dez, 2004.
- LEVINSKI, E. Z. *A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- LIMA, L. Escolarizando para uma educação crítica: a reivindicação das escolas como organizações democráticas. In: Teodoro, A.; Torres, C. A. (orgs.), *Educação crítica & utopia*: Perspectivas para o século XXI São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 19-34.
- MARCON, Telmo. Movimentos sociais populares e cultura: perspectivas de transformação e de cidadania. IN: FIOREZE, C. MARCON, T. (Orgs.). *O popular e a educação: movimentos sociais*, políticas públicas e desenvolvimento. Ijuí: ed. Unijuí, 2009, p. 39-64.
- MARCON, Telmo. *Os movimentos sociais como educadores*: contribuições políticas e pedagógicas do Acampamento Natalino. Passo Fundo: ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.
- MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1996.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*, São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.
- MELO, R. Emancipação hoje e os desafios à democracia. *Revista cadernos de ética e filosofia política*. São Paulo, n. 23, p. 6-19, 2013.
- MÜHL, Eldon Henrique.; MAINARDI, Elisa.; WESCHENFELDER, Lorita Maria. A construção da memória como experiência formativa e como práxis pedagógica. In: MÜHL, E.H.; MAINARDI, E.; WESCHENFELDER, L. M. (Orgs.). *O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores*: relatos e reflexões de experiências formativas. Curitiba: CRV, 2017.
- NUSSBAUM, Martha. *Educação e justiça social*. Mangualde: Pedago, 2014.

PALUDO, Conceição. Educação, escola e desenvolvimento. IN: FIOREZE, C. MARCON, T. (Orgs.). *O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: ed. Unijuí, 2009, 65-83.

PERONI, V. M. V. Artigo? *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, ago. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B.S (Org.). *Democratizar a democracia: caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2009. P. 39-82.

SANTO, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul (SSP/RS). Disponível em: <https://ssp.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 06/062020.

TEIXEIRA, Enaldo Celso. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica: Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-194.

TRINDADE, Gestine Cássia. O popular e a educação na teoria social. IN: FIOREZE, C. MARCON, T. (Orgs.). *O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: ed. Unijuí, 2009, p. 13-37

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho.; BRITO, Maria Helena Pires de. 3. ed. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIP – Catalogação na Publicação

A991p Azambuja, Ádria Brum de
Processo de gestão da educação no sistema municipal
de ensino de Soledade: experiência de democracia de
alta intensidade / Ádria Brum de Azambuja. – 2020.
136 f : 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2020.

1. Educação e estado – Soledade (RS). 2. Democracia
e educação. 3. Sistemas de ensino. I. Marcon, Telmo,
orientador. II. Título.

CDU: 37.014.5

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427