

CENÁRIO DA GESTÃO MUNICIPAL DE DOURADOS-MS:

A POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO DE 2001 A 2008



ELIANE SOUZA DE CARVALHO
MARICLEI PRZYLEPA
MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA
ORGANIZADORAS

**CENÁRIO DA GESTÃO MUNICIPAL DE DOURADOS-MS:
a política educacional no período de 2001 a 2008**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Reitor Laércio Alves de Carvalho

Vice-reitora Celi Corrêa Neres

*Pró-reitora de Extensão,
Cultura e Assuntos Comu-
nitários* Márcia Regina Martins Alvarenga



DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

*Chefe da Divisão de
Publicações* Neurivaldo Campos Pedroso Junior

Capa e Diagramação Everson Umada Monteiro

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Edilson Costa

Conselheiros(as) Adriana Rochas de Carvalho Fruguli Moreira
Ailton de Souza
Alberto Adriano Cavalheiro
Cristiane Marques Reis
Estela Natalina Mantovani Bertolletti
Everson Umada Monteiro
Márcia Regina Martins Alvarenga
Marcos Antonio Nunes de Araujo
Suzylene Dias de Araújo
Vanessa Maciel Franco Magalhães

ELIANE SOUZA DE CARVALHO
MARICLEI PRZYLEPA
MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA
(Organizadoras)

**CENÁRIO DA GESTÃO MUNICIPAL DE DOURADOS-MS:
a política educacional no período de 2001 a 2008**

Revisão:

Bianca da Silveira de Amorim e Christiane Silveira Batista, sob supervisão técnica da SG Assessoria Textual.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UEMS.

C389

Cenário da gestão municipal de Dourados-MS : a política educacional no período de 2001 a 2008 / Eliane Souza de Carvalho, Mariclei Przylepa, Maria Alice de Miranda Aranda, organizadoras. – Dourados, MS: Editora UEMS, 2021.
186p.

ISBN: 978-65-89374-02-2 (Digital)

1. Políticas públicas educacionais – Dourados (MS) 2.
Gestão municipal – Dourados (MS) I. Carvalho, Eliane Souza de II. Przylepa, Mariclei III. Aranda, Maria Alice de Miranda IV. UEMS V. Título

CDD 23. ed. – 379. 98171

Direitos reservados a
Editora UEMS
Bloco A - Cidade Universitária
Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS
(67) 3902-2698
editorauems@uems.br
www.uems.br/editora

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	10
PARTE I - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE 2001 A 2004	
<i>Capítulo I</i>	15
O MOVIMENTO CONSTITUINTE ESCOLAR EM DOURADOS-MS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PARTICIPATIVA	
Edir Neves Barboza	
<i>Capítulo II</i>	27
O ENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DAS ÁREAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS NO MOVIMENTO DA CONSTITUINTE ESCOLAR	
Reginaldo Candado e Antonio Dari Ramos	
<i>Capítulo III</i>	40
POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS DE 2001 A 2004: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	
Mariclei Przylepa	
<i>Capítulo IV</i>	53
A POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS NO PERÍODO DE 2001 A 2004	
Sonia Solange Ferreira Vasconcelos, Mariclei Przylepa e Eliane Souza de Carvalho	
PARTE II - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE 2005 A 2008	
<i>Capítulo V</i>	76
A REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS: 2001 A 2008	
Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira	
<i>Capítulo VI</i>	88
AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA x TÓPICOS DA PROVA BRASIL: RELAÇÕES E LIMITAÇÕES	
Cristina Fátima Pires Ávila Santana	

<i>Capítulo VII</i>	105
O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM DOURADOS-MS: (IM)POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA	
Renata Lourenço	
<i>Capítulo VIII</i>	126
AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS: 2004 A 2008	
Natacya Munarini Otero Caetano e Marilda Moraes Garcia Bruno	
<i>Capítulo IX</i>	144
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL/DOURADOS-MS	
Dielma de Sousa Borges Cassuci e Mariolinda Rosa Romera Ferraz	
<i>Capítulo X</i>	167
INICIATIVAS HISTÓRICAS DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS: O PAE EM CENA	
Clair Moron dos Santos Munhoz, Cristina Fátima Pires Ávila Santana, Mariolinda Rosa Romera Ferraz e Elis Regina dos Santos Viegas	
<i>Capítulo XI</i>	177
A IMPLANTAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PELAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS	
Sonia Maria Borges de Oliveira e Maria Alice de Miranda Aranda	

PREFÁCIO

É pela atuação dos partidos que as “linhas mestras de um determinado tipo de educação são definidas” (GRACINDO, 1994, p. 15). A importância dos partidos políticos para a compreensão das ações educacionais é constantemente negligenciada pelos educadores. Artefato das Ciências Políticas, são escassas pesquisas e publicações inscritas no campo educacional sobre o desempenho dos partidos políticos como sujeitos coletivos na formulação e na implementação de normativos que conformam as ações dos diferentes sistemas de ensino.

As políticas educacionais são formuladas por ação e embates no corpo da sociedade, com destaque para dois sujeitos: os partidos políticos como “intelectuais coletivos” e os parlamentares como “intelectuais individuais”. Essa amálgama evidencia uma posição de mundo, um fazer político. Conforme Gracindo (1994, p. 15),

São os partidos políticos, em última instância, que traçam a política educacional brasileira, ao elaborarem as leis de ensino, nos diversos níveis do poder legislativo e ao traçarem diretrizes e programas educacionais, quando assumem o comando da administração pública nos níveis municipal, estadual e federal do executivo.

Nesse sentido, os programas partidários balizam a atuação de seus membros, provocando, desse modo, a disseminação de propostas similares em âmbito nacional. Para Gracindo (1994, p. 55), “o PT (Partido dos Trabalhadores) surge como a ‘cara nova’ no quadro partidário brasileiro, uma vez que se sustentava em bases legitimamente populares, além de ser o único nascido fora do Congresso Nacional e da classe política”. Com forte base sindical, presença marcante de intelectuais progressistas e participação em movimentos sociais e religiosos, ocupou lugar importante no processo de redemocratização do Brasil na década de 1980.

Objeto central da presente coletânea, as experiências aqui relatadas têm como recorte um período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu, respectivamente, a prefeitura municipal de Dourados e o governo do estado de Mato Grosso do Sul, duas décadas depois de sua criação. Deve-se registrar que, nesse período, houve a assunção do PT ao governo federal, marcado pela eleição do seu principal representante e membro fundador, Luís Inácio Lula da Silva, para a Presidência da República.

Sua atuação se caracterizou pela difusão de uma nova concepção de política, que reivindicava o direito de participação das classes sociais historicamente excluídas, propugnando mudanças de métodos, de procedimentos dos próprios partidos, além de proposição de novas políticas públicas de caráter social,

com maior presença e atuação do Estado. A presente obra permite observar como essas balizas originárias se traduziram em ações no campo das políticas educacionais no cenário sul-mato-grossense.

No campo educacional, várias experiências procuraram dar novo sentido às ações do Estado. Destaca-se, entre elas, a passagem de Paulo Freire, no cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, na administração de Luiza Erundina (1989-1992). Essa experiência é revestida de grande simbologia por diversos fatores, notadamente por ser uma primeira experiência do PT no governo municipal de uma grande cidade e pela própria história e relevância de Paulo Freire no âmbito do pensamento educacional, ocupando, naquele momento, um espaço de gestão.

A presente obra permite vislumbrarmos paralelos entre as ações aqui narradas e aquelas defendidas nas origens do PT no governo municipal, tão bem sintetizadas pelo próprio Paulo Freire. É necessário ao leitor considerar nessa comparação que a gestão petista no município de Dourados ocorreu 12 anos depois, em um outro contexto político e em uma região com características diferenciadas daquelas primeiras experiências.

Contudo, se pudéssemos resumir toda a contribuição de Paulo Freire para o pensamento educacional em apenas um aspecto, poderíamos destacar a radicalidade democrática como elemento central e fundante de sua ação e suas formulações para o campo pedagógico.

Mudar a cara da escola que, no nosso caso, é nos darmos ao esforço de fazer uma escola popular, necessariamente passa pela mudança curricular. Ninguém, contudo, numa perspectiva democrática, muda o currículo das escolas de uma segunda para a terça-feira. Feita autoritariamente, de cima para baixo, a partir da vontade de especialistas iluminados, a transformação curricular além de constituir uma contradição inaceitável do ponto de vista de uma administração petista, não tem eficácia (FREIRE, 2000, p. 36-37).

Essa radicalidade democrática é assinalada como o diferencial da gestão petista pelo próprio Freire. Quando questionado sobre o tema, ressaltou que, mais do que incentivo à participação, é necessário qualificar que tipo de atuação os gestores proporcionam à população, ao pensar e ao executar as políticas educacionais.

Não gostaria de fazer nenhuma comparação entre a nossa maneira de encarar a administração da educação e da coisa pública em geral e a de outros partidos. Gostaria, sim, de sublinhar alguns pontos que são caros para nós, enquanto administração petista. Um deles é o que entendemos por participação. Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração (FREIRE, 2000, p. 75).

Sendo assim, ao historicizarmos a presença do PT em diferentes cenários nacionais, denota-se a marca de uma política educacional própria do Partido dos Trabalhadores. Na cidade de Dourados, abarca os anos de 2001 a 2004 e 2005 a 2008, sob princípios e ações como a participação na construção da escola pública, notadamente do currículo escolar, da formação continuada dos docentes e da inclusão, com a proposição de políticas específicas para indígenas.

A coletânea intitulada *Cenário da gestão municipal de Dourados-MS: a política educacional no período de 2001 a 2008* vem a público em um momento complexo da história política brasileira. Vivenciamos um contexto de polarização, em que o debate público é obliterado e o funcionamento das instituições passa a ser contestado, perdendo espaço para o falseamento da verdade e a defesa de uma ordem antidemocrática.

A obra ganha relevância ao reunir textos que indicam o alinhamento e a assunção do Partido dos Trabalhadores com políticas educacionais de viés democratizante. Recomendo fortemente a leitura!

Andréia Nunes Militão

Maio/2020

Referências

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

APRESENTAÇÃO

O presente livro, intitulado **Cenário da gestão municipal de Dourados-MS: a Política Educacional no período de 2001 a 2008**, tem como objetivo evidenciar e analisar as políticas educacionais efetivadas no município de Dourados, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) (2001– 2008).

Na contemporaneidade, as mudanças no contexto social são advindas do processo de globalização, que acarretam transformações significativas na economia, no modo de produção e, conseqüentemente, nas políticas públicas sociais. Nesse contexto, as políticas educacionais são balizadas por transformações e consubstanciam o fazer pedagógico, verificando-se processos de formulação e materialização de uma variedade de propostas para a educação pública.

Dessa maneira, são propostas que caracterizam a política educacional e, entre continuidades e descontinuidades, dão o formato da educação vigente em um determinado período histórico. Assim, a elaboração deste livro retrata a política educacional municipal no intervalo que compreende as duas gestões do PT em Dourados-MS, momentos que possibilitaram experienciar um fazer pedagógico científico e ideológico a partir das realidades vivenciadas por sujeitos em suas respectivas comunidades.

A elaboração deste livro é decorrente da coletânea de pesquisas diversas acerca de temáticas que circunscrevem as políticas e a gestão educacional do período mencionado. A materialização das ações da gestão foi percebida de diferentes maneiras e perspectivas teóricas pelos pesquisadores que compõem esta obra, manifestando suas análises e indicando retrocessos, permanências ou avanços no contexto educacional.

Esta obra está organizada em duas partes: a primeira corresponde às investigações cujo objeto retrata um recorte temporal relativo ao primeiro mandato municipal, que abarca o período de 2001 a 2004; a segunda, por sua vez, é composta por estudos que abordam as duas gestões, ou que traduzem as políticas implementadas, sobretudo no segundo governo (2005 a 2008).

O capítulo I, intitulado “O Movimento Constituinte Escolar em Dourados-MS: o processo de construção da escola participativa”, de autoria de Edir Neves Barboza, faz uma análise do “Movimento Constituinte Escolar: construindo a escola participativa”, implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) no período de 2001 a 2004, na gestão da Administração Democrática e Popular. Tal movimento tinha como meta elaborar princípios e diretrizes para o Plano Municipal de Educação. O texto busca desvelar as contradições, os desafios e as possibilidades da elaboração de uma proposta educacional

dita como transformadora, na qual foram envolvidos educadores, pais, alunos, funcionários e equipe dirigente da SEMED.

O capítulo II, “O envolvimento das escolas municipais das áreas indígenas do município de Dourados-MS no movimento da Constituinte Escolar”, de autoria de Reginaldo Candado e Antonio Dari Ramos, analisa a recepção do Movimento Constituinte Escolar (MCE) pelas escolas municipais da Reserva Francisco Horta Barbosa, também conhecida como Reserva Indígena de Dourados (RID), e da aldeia Panambizinho, em Dourados, no período de 2001 a 2003. A investigação buscou apontar a comunicação que se deu entre a comunidade escolar indígena e o órgão público durante o processo de implementação de uma política de Educação Escolar Indígena diferenciada e específica na cidade. A pesquisa demonstrou que houve um grande esforço por parte da comunidade na recepção da proposta do MCE, ao mesmo tempo em que o referido movimento transformou as instituições em espaços de diálogos sobre os problemas que atingiam as comunidades locais para além do aspecto educacional.

No capítulo III, “Política educacional do município de Dourados-MS de 2001 a 2004: a construção do currículo escolar”, a pesquisadora Mariclei Przylepa contribui com o debate teórico acerca da política educacional elaborada e implementada em Dourados-MS entre 2001 e 2004, via Movimento de Reorientação Curricular. O estudo evidencia a administração municipal discutindo e analisando a política educacional e curricular produzida e efetivada na Rede Municipal de Ensino durante o governo petista. Os princípios pedagógicos executados nesse período tinham como intencionalidade a estruturação de um currículo dialógico, participativo, a partir da realidade social das instituições municipais douradenses, e pautado na concepção de educação problematizadora. Para tanto, buscou suscitar a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade escolar no processo de criação e concretização dessa política educacional.

O capítulo IV, denominado “A política educacional e a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS no período de 2001 a 2004”, de composição de Sonia Solange Ferreira Vasconcelos, Mariclei Przylepa e Eliane Souza de Carvalho, retrata a política de formação continuada materializada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados para os educadores da Rede Municipal de Ensino, entre os anos de 2001 e 2004. O texto contextualiza o governo, sua proposta e concepção de educação para o município, evidenciando a política educacional municipal e a formação continuada desenvolvida de janeiro de 2001 a março de 2003. Posteriormente, descreve a política e a formação efetivada em 2003 e 2004, e finaliza elucidando as diferenças de concepções e encaminhamentos dessas políticas educacionais e de seus processos de formação continuada nos referidos períodos.

O capítulo V, “A reorientação curricular na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS: 2001 a 2008”, formulado por Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira, apresenta a gestão da reorientação curricular ocorrida no município de Dourados-MS no período de 2001 a 2008, procurando descrever a proposta oficial do processo e, também, identificar os entraves e facilitadores na materialização da gestão democrática. Os resultados evidenciaram que não houve uma participação efetiva nos momentos de concepção nem na definição das estratégias de implementação e/ou avaliação da proposta. No que diz respeito ao desenvolvimento e/ou ao reforço da autonomia por meio da gestão, esta ficou comprometida, pois não houve ampla consulta sobre a alternativa metodológica implantada, confirmando a complexidade na concretização da gestão democrática no contexto da administração pública municipal.

O capítulo VI, “Ações de formação continuada x tópicos da Prova Brasil: relações e limitações” trata-se de uma pesquisa da autora Cristina Fátima Pires Ávila Santana, que traz dados da política de formação continuada e sua relação com os tópicos da Prova Brasil (PB) no município de Dourados-MS. O estudo revelou que a SEMED investiu significativamente na formação continuada de professores no período, por meio de cursos, oficinas, palestras e outros, dando abertura, ainda, para os momentos coletivos de formação na escola, garantidos pela Resolução n.º 278/2004, confirmando a preocupação com a melhor qualificação e atuação do docente e com a melhoria da qualidade do ensino. De 2004 a 2008, constatou-se maior adesão aos programas e projetos oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Entretanto, muitas ações, principalmente as direcionadas aos professores alfabetizadores, foram organizadas e implementadas pela equipe da SEMED.

No capítulo VII, designado “O processo de implementação das políticas de educação escolar indígena em Dourados-MS: (im)possibilidades de uma experiência”, a pesquisadora Renata Lourenço realiza uma síntese do processo de elaboração e implementação das políticas de educação escolar indígena em Dourados-MS, na Reserva Indígena de Dourados (RID) e na Terra Indígena do Panambizinho, posteriormente à Constituição Federal de 1988, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Foram intentadas novas experiências de conquista da escola por parte dos indígenas, voltadas para projetos políticos de afirmação étnica. Contudo, a experiência destes e da SEMED apresentou limites de ambos os lados, assumindo particularidades próprias, tendo em vista que a RID se caracteriza como uma comunidade multiétnica, que abriga índios de três etnias e não indígenas, e faz suscitar disputas interétnicas, diferenças socioeconômicas e culturais, manifestando-se de diversas formas na instituição de ensino.

No capítulo VIII, “As diretrizes municipais de inclusão no município de Dourados-MS: 2004 a 2008”, Natacya Munarini Otero Caetano e Marilda Moraes Garcia Bruno descrevem como foram formuladas as diretrizes municipais de educação especial e seus impactos para a prática educativa de inclusão de crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil do município de Dourados-MS durante os anos de 2004 a 2008. Para tanto, buscou-se: confrontar documentos nacionais e locais, leis, diretrizes e resoluções que tratam da educação inclusiva, pautando-se no referencial da teoria crítica para análise dessas políticas; apreender a percepção dos gestores sobre as políticas públicas de ensino inclusivo; conhecer como são elaboradas diretrizes, normas, programas e projetos políticos pedagógicos (PPP); e quais representações sociais, fundamentos e práticas foram utilizadas na construção e implementação de diretrizes e ações.

O capítulo IX, “Políticas públicas para o uso dos recursos tecnológicos na educação: o contexto do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal/Dourados-MS”, Dielma de Sousa Borges Cassuci e Mariolinda Rosa Romera Ferraz apresentam reflexões sobre as políticas públicas do governo federal para o uso dos recursos tecnológicos na educação, mais especificamente, sobre as políticas do ProInfo Integrado, cuja finalidade era oferecer formação continuada voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar. Além disso, as autoras relatam como ocorreram a criação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Dourados (NTEM) e as duas formações de professores: uma do Programa ProInfo Integrado, e outra elaborada pela equipe de professores do Núcleo. Destaca-se o grande avanço da Rede Municipal de Ensino de Dourados, no que concerne à quantidade de professores formados por meio dos cursos oferecidos pelo pacote ProInfo Integrado.

No capítulo X, sob o título “Iniciativas históricas de acompanhamento escolar na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS: o PAE em cena”, Clair Moron dos Santos Munhoz, Cristina Fátima Pires Ávila Santana, Mariolinda Rosa Romera Ferraz e Elis Regina dos Santos Viegas apresentam a proposta e a execução do Programa de Acompanhamento Escolar (PAE), que se configurou em um formato de atendimento à criança com dificuldade de aprendizagem na fase de alfabetização, bem como uma proposição formativa com os profissionais atuantes no Programa no período de 2005 a 2012. Essa experiência parte do princípio de que a superação do fracasso na alfabetização inicial deve emergir como reflexão ativa no interior da escola, no trabalho coletivo e na formação continuada dos educadores.

No capítulo XI, “A implantação da ação de formação continuada pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS”, Sonia Maria Borges de Oliveira e Maria Alice de Miranda Aranda destacam o tema da formação continuada, colocando em foco a implantação legal da ação de formação a ser planejada, realizada e certificada no âmbito das escolas e dos Centros de Educação Infantil (CEIMs) da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. O objetivo proposto pontuou, desde a implantação até os dias atuais, a trajetória legal que garante o espaço para a realização de formação continuada nas instituições de ensino. Para tanto, foram catalogadas e analisadas as resoluções definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) entre os anos de 2004 a 2019, para expor as normativas colocadas e as mudanças no decorrer desse período.

Espera-se que este livro ofereça contribuições relevantes aos gestores educacionais, bem como aos estudiosos do tema, nas futuras tomadas de decisões acerca da política educacional da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, qualificando ações, projetos e programas no sentido de transformá-las em políticas de Estado.

Fica o convite para a leitura, a reflexão com muitas discussões e debates!

As organizadoras

Outono de 2020

PARTE I

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE 2001 A 2004

O MOVIMENTO CONSTITUINTE ESCOLAR EM DOURADOS-MS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PARTICIPATIVA

Edir Neves Barboza¹

É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. É neste sentido que todo partido político é sempre educador, e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e anunciar (FREIRE, 1988, p. 16).

1 Introdução

Este texto tem como objetivo analisar o “Movimento Constituinte Escolar: construindo a escola participativa”, implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) no período de 2001 a 2004, na gestão da Administração Democrática e Popular. Tal movimento tinha como meta elaborar princípios e diretrizes para o Plano Municipal de Educação.

Neste capítulo, desvelamos as contradições, os desafios e as possibilidades da elaboração de uma proposta educacional dita como transformadora, na qual foram envolvidos os educadores, os pais, os alunos, os funcionários e a própria equipe dirigente da SEMED.

2 A conjuntura do início da elaboração do Movimento Constituinte Escolar

Quando do início do processo do Movimento Constituinte Escolar (MCE) no município de Dourados, já havia uma experiência por parte da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul com esse processo. A exemplo do estado, a vitória da esquerda na cidade também traria a proposta de democratização da gestão escolar enquanto projeto estruturante, conforme anunciado no plano de governo (DOURADOS, 2000, p. 24), que propunha como diretrizes para a gestão da educação a:

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), lotada na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC); Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); e graduada em História – Licenciatura também pela UFMS.

Gestão democrática, descentralizada e participativa da escola;; autonomia escolar na elaboração e execução das diretrizes pedagógicas diante de princípios democráticos estabelecidos coletivamente pelos sistemas de ensino; valorização dos profissionais da educação; reestruturação administrativa, recuperação e manutenção da rede física das escolas; apoio financeiro às famílias de baixa renda de forma a garantir a permanência do aluno na escola; educação como princípio para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

No entanto, é importante frisar que, para o município, alguns dos elementos do processo constituinte escolar irão se diferenciar do ocorrido em âmbito estadual; a semelhança se insere no contexto de que tal proposta baliza alguns governos dirigidos pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Em um primeiro momento, na esfera municipal, a resistência à nova concepção de escola fora significativamente maior, talvez pelo descrédito junto ao corpo docente, já que, no caso da experiência estadual, o êxito esperado não fora desfrutado². Também não contribuía a pouca mobilidade nos rumos da gestão da escola, embora, como se sabe, desde os anos 1993, a comunidade escolar douradense elege diretamente os diretores das escolas.

Assim, os dirigentes da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), além dos problemas físicos das escolas, também se depararam com um contexto político e cultural bastante complexo no que diz respeito à relação do órgão com as unidades escolares. Como bem descreve Camini *et al.* (2001, p. 52),

A exclusão dos principais sujeitos que fazem a escola no cotidiano é uma das marcas dos sistemas formais de ensino. Na escola da era industrial, essa era uma necessidade da estrutura hierarquizada e verticalizada, onde cada um dos sujeitos da escola tinha um papel definido *a priori*. Na escola dos “novos tempos”, a exclusão transferiu-se das estruturas em si para o gerenciamento interno à escola. Fala-se em gestão democrática, eleição, participação dos amigos da escola, mas a realidade é que aos sujeitos da escola apenas é dado o direito de executar políticas definidas e formuladas por especialistas e repassados através de manuais e de parâmetros curriculares. A pedagogia da qualidade total apenas transfere da fábrica para a escola os novos termos: flexibilização, planejamento em equipe, controle de qualidade, eficiência na administração e satisfação do cliente. A validade e pertinência destes termos para escolas tão distintas, como a escola rural, a escola itinerante, a escola indígena, e a escola da periferia urbana, não fazem parte dos pressupostos para as formulações e propostas estabelecidas. Os sujeitos da escola são convidados a participar da sua implementação, mas não da sua elaboração. Mais uma vez, o que está escondido é a concepção elitista de que a educação é um assunto sério demais para deixar a cargo de alunos/as, pais, mães, funcionários e professores decidirem. Aliás, pelas novas tendências, nem mesmo os pedagogos precisam opinar, porque o problema não é pedagógico, mas de qualidade na gestão administrativa e financeira.

Ao mesmo tempo em que a SEMED inicia o processo da Constituinte, as instituições municipais continuaram referenciadas pela proposta pedagógica elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Plano de Desenvolvimento da Escola, produto do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), destinado a melhorar a gestão da escola em uma visão empresarial³ e, por isso mesmo, cujos parâmetros conflitavam com os princípios norteadores do MCE. Cabe ressaltar que o programa Fundescola é financiado bilateralmente entre o governo brasileiro e o Banco Mundial para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

2 Haja vista que muitos professores da Rede Municipal de Ensino também eram da Rede Estadual.

3 Sobre essa questão, ver: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). Escolas Gerenciadas – planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 157-164, 2004.

Dessa maneira, ao conduzir os trabalhos da Constituinte, a SEMED vai nitidamente apostando nesta última, à medida que as unidades escolares⁴ iam aderindo à nova concepção de escola pública anunciada no plano de governo. Ainda conforme Camini *et al.* (2001, p.45),

[...] propõe-se uma Educação Popular que tem na democratização da escola o seu eixo central, do qual deriva o compromisso político com a viabilização de processo participativo, para concretizar um ensino com qualidade social, vinculado à realidade e articulado com o projeto de desenvolvimento do estado. O tamanho da utopia e do deságio proposto: a construção de uma escola voltada para o exercício pleno das possibilidades e valores humanos mais elevados, em todos os níveis e modalidades do ensino. Este modelo de escola deve garantir a qualidade social da educação, assegurando a aprendizagem para todos, comprometida com as classes populares e significativa para os que participam de sua construção.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o governo democrático e popular crie espaços para que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional possam discutir sobre a escola pública, a fim de garantir a efetivação de uma gestão democrática.

Na década de 1990, é visível que vários governos têm se balizado por programas participativos, porém, é importante frisar que tais governos trazem no bojo de suas políticas diferentes concepções de participação. Há pelo país afora um nítido voluntarismo da sociedade, que é chamada a colaborar, desobrigando, assim, o Estado de suas responsabilidades. Contudo, também existem, em alguns estados e municípios, experiências louváveis em que a sociedade contribui efetivamente na condução das políticas educacionais.

É buscando se contrapor à lógica empresarial no ensino que a SEMED põe em curso o programa Movimento Constituinte Escolar. Nesse sentido, a política educacional municipal em Dourados passa a contar com a participação de todos os sujeitos (pais, alunos, professores, diretores, funcionários e sociedade civil organizada) envolvidos com a educação para a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Com a Constituinte Escolar, estava lançado o grande desafio de transformação do modelo educacional até então vigente no município. Como aponta o texto da justificativa do projeto (DOURADOS, 2001, p. 4):

Nesta conjuntura, a Constituinte Escolar é uma proposta com a função de fomentar uma discussão ampla sobre a escola que temos e a escola possível, pensando a mesma como formadora de cidadãos que promovam a transformação social. É um movimento político-pedagógico, de apropriação pelos setores populares da escola pública, através do resgate da democracia como possibilidades de fato, de participação. Sendo ela não vista apenas para delegar poder, mas para tomar decisões compartilhadas pelas instâncias da escola. Ressaltamos que o almejado é a democracia participativa e não representativa, onde as manifestações de anseios, necessidades, interesses, interferências, elaborações e tomadas de decisões garantam a construção do sujeito transformador da história.

Ainda conforme o documento (DOURADOS, 2001, p. 1):

O processo Constituinte Escolar, pautado pelos princípios da democracia, da participação da construção coletiva, tem como norte a QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO, na qual a educação de qualidade passa pela formação do aluno, para que o mesmo se torne um cidadão crítico capaz de efetivamente construir uma outra sociedade, pautada em novos valores, novas culturas, novas práticas. Para tanto, é fundamental que a democratização da educação, seja pensada não como transferência de responsabilidade, mas como garantia de um ensino público de qualidade como direito de todos e um dever do Estado.

⁴ As unidades escolares se referem às escolas e aos centros de educação infantil do município.

Dessa maneira, o que o projeto evidencia é a construção coletiva do Plano Municipal de Educação, porém explicita que a participação dos sujeitos não é no sentido de transferência de responsabilidade, como pretende a política neoliberal, e sim com o objetivo de uma atuação conjunta, levando os sujeitos ao enfrentamento e à superação dos dilemas da educação pública.

Para alcançar a qualidade social do ensino anunciada no projeto, torna-se imprescindível abrir as portas das escolas para que a população pense a respeito da educação e, nesse sentido, professores, alunos, pais, funcionários, dirigentes das escolas e a própria SEMED, juntamente com o governo local, passem a elaborar a política educacional para o município.

O Movimento Constituinte Escolar busca a superação vivenciada até então pelo modelo educacional de Dourados. Nele, pretende-se ir além de tal modelo, pois este é pautado por uma educação na qual os alunos são meros receptores de conteúdos e o que se quer é torná-los sujeitos críticos capazes de transformar a realidade em que estão inseridos.

Assim, a Constituinte traz à escola a possibilidade de se refletir sobre a educação e a sociedade. A instituição de ensino se torna palco de discussão, elaboração, enfrentamento e superação de uma política educacional marcada por interesses meramente de mercado, no qual a educação é uma mercadoria como outra qualquer. Portanto, esse é um movimento político-pedagógico que também pretende a radicalização da democracia, enquanto proposta de governo, criando espaços para a efetiva participação popular e o debate em torno do ensino municipal.

O Movimento Constituinte Escolar parte da discussão da realidade social, econômica, política e cultural brasileira, permitindo que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional tenham elementos para pensar sobre a realidade em que estão inseridos, podendo transformá-la.

Destarte, o que a Constituinte Escolar propõe é uma educação que seja capaz de rever os conteúdos e a práxis educacional, pois se coloca como problematizadora, diferenciando-se do modelo até então estabelecido no ensino da rede pública municipal de Dourados.

3 Os eixos norteadores do Movimento Constituinte Escolar

O processo da Constituinte Escolar em Dourados, marcado pelo desafio de construir coletivamente a democratização da educação, garantiu que esta fosse pontuada em três eixos fundamentais para assegurar a qualidade social do ensino.

Ao propor uma educação com qualidade social, a SEMED se pôs a refletir sobre os eixos que deveriam nortear esse ensino e, para tal, necessita de conceitos que efetivem a transformação da realidade educacional.

Dessa forma, a Secretaria de Educação do município elencou três grandes eixos, conforme o Projeto Constituinte Escolar (DOURADOS, 2001, p. 2), a saber:

DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: busca garantir aprendizagem para todos, reduzindo a evasão e a reprovação. Para tanto é necessário transformar profundamente a escola, através da construção de relações democráticas (interna e externa), na reorganização de seus tempos e espaços, na reorganização curricular, na superação do conhecimento fragmentado e na superação da avaliação seletiva. Implica o repensar das concepções do ensino-aprendizagem, que comprometam na efetiva ampliação do conhecimento enquanto instrumentos fundamentais para pensar e agir de forma crítica com autonomia e responsabilidade.

O primeiro eixo norteador do processo da Constituinte Escolar diz respeito, especificamente, à democratização do conhecimento. Nesse sentido, tal ação propõe à escola repensar a forma de produção e de socialização do processo ensino-aprendizagem. Esse eixo pretende uma educação na qual os educandos sejam sujeitos ativos na formulação do pensamento, e que a troca, o diálogo permanente entre os segmentos que compõem a escola, contribua a partir de suas experiências e realidades na aprendizagem.

Dessa maneira, os docentes não são os únicos detentores do conhecimento, e nem os estudantes cumprem um papel apenas de recebimento das informações. O professor passa, então, a ser mediatizador desse processo; ele apreende juntamente com os seus alunos, superando a contradição educador-educando (FREIRE, 1982), sendo, portanto, uma relação dialógica, e não de dominação.

Isso implica uma mudança de concepção das relações estabelecidas nas instituições; provoca repensar o conhecimento fragmentado, a participação dos pais e de toda a escola. Assim, torna-se necessário, também, refletir sobre o tempo e os espaços pedagógicos, em um exercício dialético de se ponderar o todo e a parte, e vice-versa.

A partir dessa acepção de totalidade, o conhecimento fragmentado em caixas isoladas umas das outras passa a ser compreendido e problematizado em sua totalidade, fazendo o diálogo entre as disciplinas pedagógicas. Dessa maneira, também se criam novos elementos para se analisar o processo de ensino-aprendizagem, superando a avaliação seletiva, aquela que ao término do ano letivo acaba deixando vários educandos fora dos bancos escolares.

Nessa perspectiva, o que se quer é uma avaliação emancipadora, voltada para a valorização dos processos educacionais vivenciados no cotidiano pelos alunos e na relação com a construção histórica do conhecimento por meio do diálogo permanente entre ambos. Conforme o segundo eixo do projeto da Constituinte Escolar (DOURADOS, 2001, p. 2):

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO: significa a necessidade de assegurar a crianças, jovens e adultos, prioritariamente aqueles mais vulneráveis à exclusão, as condições necessárias que levem ao domínio do saber científico. São necessárias políticas que atendam crianças de 0 a 6 anos, do ensino fundamental, dos indígenas, dos portadores de necessidades especiais, da educação de jovens e adultos e das comunidades negras. Não basta apenas ter vagas nas escolas para garantir a permanência dos alunos, a escola tem que estar preocupada também com outros fatores que envolvem o acesso tais como: transporte, merenda, material didático-pedagógico e com a metodologia do ensino-aprendizagem.

Nesse segundo eixo, o da democratização do acesso, o Movimento Constituinte Escolar destaca a necessidade da organização escolar a fim de proporcionar o acesso de crianças, jovens e adultos à escola. O que esse eixo propõe não é o simples fato de ampliar o número de matrículas na rede municipal de ensino. O que se vislumbra é garantir que o aluno conclua o período escolar, evitando o excesso de evasão e repetência.

Por isso, considerar a democratização do acesso é pensar também no currículo da escola, já que este deve ser voltado ao atendimento, principalmente, do alunado mais vulnerável. Assim, já que se pretende uma educação popular, o seu currículo deve ser, de natureza crítica, refletindo a prática pedagógica de maneira histórica e dialética, com rupturas e superações.

Para a efetivação desse currículo crítico, a proposta ressalta que é vital o envolvimento dos sujeitos na prática pedagógica, pois ele deve ser um processo dinâmico. Logo, a participação não contempla apenas professores e dirigentes da escola, e sim pais e alunos, como garantia não somente do acesso, mas da permanência nos bancos escolares.

Outro ponto que se insere no currículo crítico é a diversidade e a pluralidade dos sujeitos. A escola popular que se pretende deve abranger as várias modalidades do ensino e, também, a realidade diferenciada destes indivíduos.

Dessa forma, o segundo eixo do Movimento Constituinte Escolar vai construindo a abertura para democratizar o acesso às modalidades de ensino. Cabe dizer que, nesse período, a rede municipal amplia a sua demanda em relação à educação infantil aos alunos portadores de deficiências, à educação escolar indígena, ao ensino de jovens e adultos, bem como ao Movimento de Alfabetização. O que se almeja é a humanização dos indivíduos, por meio da superação de um ensino que se coloca enquanto ato de transferência de conhecimento para um que tenha prática na ação libertadora.

Por sua vez, o terceiro eixo (DOURADOS, 2001, p. 2) relata que:

DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO: constitui-se num amplo processo de participação, nas discussões para definir, estruturar e organizar em novas bases a administração da escola. Assim, a democratização da gestão impõe não apenas o direito de opinião e decisão, mas também o acesso aos conhecimentos necessários para fundamentá-la. Esse eixo vai para além dos muros da escola, já que torna primordial que todo o corpo da escola esteja envolvido; portanto, a comunidade externa, através de canais orgânicos e com uma real articulação de participação, pelos quais toda a sociedade possa assumir, efetivamente, o compromisso de tornar real a proposta de educação pretendida.

Ao se tratar da democratização da gestão escolar, percebemos que é vista como uma tarefa na construção de uma nova educação, devendo estar sob o domínio do poder popular, isto é, da classe trabalhadora, já que a escola pública mantida pelo Estado atende, majoritariamente, essa camada da sociedade. Segundo Gutierrez e Catani (1998, p. 69):

O primeiro aspecto a ser destacado, para evidenciar a especificidade da escola pública, é a sua intensa relação com a comunidade, quer na prática cotidiana da administração, quer no se refere à enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira. Ou seja, a escola pública acaba lidando com o Brasil real, o Brasil da miséria, da pobreza em todos os seus sentidos, de uma forma muito mais direta e urgente que a universidade ou empresa. Isto significa dizer que, quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública, estamos nos referindo a uma relação entre desiguais, onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada, do ponto de vista financeiro, para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica.

Diante desse cenário, o terceiro eixo se coloca enquanto desafio de mudanças efetivas na administração da escola pública. O município de Dourados, desde 1993, elege os diretores das instituições, porém, a gestão aqui pretendida parte do princípio da democracia participativa, e não apenas representativa. Como aponta Fernandes (2004, p. 161):

Nas unidades escolares, a cultura decorrente da política do sistema educacional engendrava situações como: forte concentração de poder nas mãos de diretores e coordenadores pedagógicos; ausência de fala dos professores e outros segmentos profissionais da escola; livro didático como principal instrumento didático-pedagógico de sala de aula; regime seriado classificatório e excludente.

Conforme nos informa a autora, a questão da gestão democrática não passa apenas pela questão da eleição de diretores, pois ela por si só não atinge a democratização do espaço escolar. Para isso, o projeto do Movimento Constituinte Escolar (DOURADOS, 2001, p. 4) indaga que:

Para percorrer este caminho, é de fundamental importância entender que: a participação é processo: constrói-se através de inúmeras ações, não se faz por decreto; é objetivo: requer a participação plena de todos os agentes do processo; é meio: constrói-se a participação, participando-se; é práxis política: a participação reverte às relações autoritárias e verticais, construindo relações democráticas e horizontais.

Nesse sentido, para que a democratização da gestão se efetive, torna-se fundamental abrir os portes das instituições de ensino, construindo espaços para o debate sobre a “escola que temos e a escola que queremos”. A sociedade é chamada não apenas para executar os projetos oriundos dos órgãos centrais, mas para expor os seus anseios quanto à educação pretendida.

Assim, as ações governamentais no campo educacional passam a ser executadas de forma coletiva, sendo que pais, alunos, professores, dirigentes e funcionários, contextualizados a partir da realidade na qual a escola está inserida, passam a elaborar a política de educação para o município.

4 O processo de elaboração do Movimento Constituinte Escolar

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), no início dos anos 2001, a nova secretária, juntamente com sua equipe dirigente, desencadeia as primeiras ações no sentido de efetivar as propostas anunciadas no programa de governo. No âmbito da SEMED, as coordenações foram se organizando para dar início ao Movimento Constituinte Escolar, evidenciando, com o projeto Constituinte Escolar: construindo a escola participativa, que (DOURADOS, 2001 p. 1):

A educação no Brasil, orientada pelas políticas educacionais, tem por base um modelo de escola tecnocrata liberal, redefinida pela necessidade de reorganização do capital e da reestruturação neoliberal. Nessa ótica, os indivíduos são considerados meros executores de tarefas, e a educação uma mercadoria a mais neste grande mercado global em que vivemos. [...] Buscando contrapor-se a esta política de exaltação do mercado e a consolidação do Estado Mínimo, a administração popular do município de Dourados propõe a elaboração do Plano Municipal de Educação, um documento que pretende resgatar a democracia e promover a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil organizada. Para que essa proposta alcance o seu objetivo, elegemos a Constituinte Escolar como instrumento estratégico para promover, de forma coletiva, a construção de uma educação voltada para a transformação social.

Com isso, os novos gestores iniciaram um amplo debate dentro da própria secretaria, no intuito de esclarecer e de convencer a equipe interna da importância da elaboração coletiva do Plano Municipal de Educação. O grupo de trabalho da SEMED, que desencadeou o processo junto às escolas e internamente na secretaria, era composto pelas coordenações da Superintendência de Educação e por alguns membros da Superintendência de Administração, além de três coordenadores da Constituinte Escolar.

Após os primeiros estudos internos, a equipe, além de definir os eixos norteadores desse movimento, organizou e preparou o lançamento oficial do programa Movimento Constituinte Escolar: construindo uma escola participativa. Ressalta-se que foi feito, anteriormente a esse lançamento oficial, o convite às 35 escolas e aos Centros de Educação Infantil (CEIMs) pela equipe constituinte, que apresentou o significado do MCE e a metodologia de trabalho.

O evento ocorreu no mês de outubro de 2001, no ginásio municipal de Dourados, com presença de pais, alunos, professores, dirigentes e funcionários das escolas, e representantes do Sindicato de Trabalhadores em Educação (SINTED). Esteve presente também o conjunto do secretariado da prefeitura, o Conselho Municipal de Educação, os representantes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), e dos legislativos local, estadual e federal.

Naquele momento, estava lançado o desafio de aglutinar o conjunto da sociedade para coletivamente discutir, pensar e elaborar a lei educacional para o município. Cabe dizer que tal instrumento cumpria as diretrizes anunciadas no programa do governo de José Laerte Cecílio Tétila (DOURADOS, 2000, p. 13),

[...] a prioridade será a descentralização do poder político, o fortalecimento das representações sociais, a transparência administrativa, a abertura de espaços à participação de entidades organizadas e dos cidadãos nas formulações, nas decisões, no acompanhamento e na fiscalização das políticas públicas e do orçamento municipal.

Essa iniciativa mostrava aos cidadãos douradenses a inversão na forma de administrar e evidenciava as ações de um “governo democrático e popular”, cujo princípio norteador era a radicalização da democracia anunciada pelo governo, o que representava construir, de fato, espaços nos quais a população local pudesse intervir diretamente nas políticas públicas, como o Orçamento Participativo.

O primeiro momento do Movimento levou para as instituições e CEIMs a reflexão sobre “a escola que temos e a escola que queremos” (DOURADOS, 2001). Todos os sujeitos envolvidos poderiam demonstrar seus anseios, angústias e perspectivas sobre as questões enfrentadas no cotidiano das unidades de ensino.

Conforme o exposto, essas falas revelavam que o objetivo do primeiro momento da Constituinte tinha sido alcançado, pois elas explicitam os conflitos internos das unidades escolares, que vão desde aspectos da estrutura física, passando pela gestão e chegando até os encaminhamentos das questões do ensino-aprendizagem.

No tocante à gestão, as afirmações também relatam as dificuldades relacionadas ao cotidiano da escola, como indisciplina, problemas com a estrutura física da escola, falta de funcionários etc. Segundo Fernandes (2004, p. 161),

A manifestação da realidade educacional em Dourados em nível de sistema apontava as seguintes situações: uma eleição de diretores cujo processo normatizado em lei poderia reeleger os *ad infinito*; recursos públicos financiando a educação privada; a focalização da política educacional no ensino fundamental; a educação infantil não incorporada ao Sistema Municipal de Educação; a política educacional para a população indígena caracterizava-se pela sua inexistência [...]. Para a população do campo, a política educacional tinha como eixo central o Programa TRANSRURAL, que consistia basicamente no transporte escolar, entre outras situações.

O Movimento se propôs a refletir sobre a democratização da gestão não como um esforço individual, mas com a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, tornando a escola um espaço efetivo para o debate coletivo. Consoante Paro (1993, p. 150),

[...] a escola assume um papel efetivamente revolucionário à medida que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram. Em contrapartida, a prática da Administração Escolar, entre nós, revela-se conservadora, precisamente porque mantém esses objetivos apenas no nível do discurso. No processo prático, eles acabam por ser negligenciados ou mesmo substituídos por fins que mais condizem com os interesses dos dominantes, como a própria sonegação do saber, ou a utilização da escola como álibi na solução dos problemas sociais, ou ainda a transmissão de conteúdos vinculados aos interesses dominantes e desprovidos da utilidade prática para a população. A escola passa, assim, a desempenhar, ao seu modo, função semelhante àquela exercida pela empresa capitalista em seu papel de servir à exploração de uma minoria sobre os demais. A diferença específica é que, enquanto a empresa serve ao capital diretamente, mediando a apropriação da mais-valia nos níveis da relação de produção, a escola, administrada dentro dos parâmetros capitalistas e atendendo aos interesses das classes proprietárias dos meios de produção, assume o papel de enfraquecer os antagônicos do capital, isto é, a classe trabalhadora, despotencializando a sua ação política, na medida em que lhe nega a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica. Dessa forma, a escola, que, em sua função especificamente educacional, poderia constituir-se em instrumento de ação política a serviço da classe dominada, torna-se instrumento de ação política a serviço da dominação. Não é de se estranhar, portanto, que, para se atender a esses propósitos autoritários, sejam buscados, na empresa capitalista célula-máter do autoritarismo em nossa sociedade, os sedutores mecanismos administrativos utilizados na dominação a ela inerente.

Assim, democratizar a gestão significava desacomodar e inverter a lógica de dominação dos interesses dos setores dominantes. É nesse sentido que o Movimento Constituinte Escolar (MCE) pode ser visto como um instrumento estratégico na luta pela transformação social, quando o coletivo da escola e da sociedade passam a se sentir parte atuante na formulação das políticas públicas em educação.

Relativo à metodologia utilizada, esta resultou em tópicos que subsidiaram o trabalho de sistematização da equipe constituinte. Esses temas foram responsáveis pela abordagem dada aos cadernos temáticos nesse quarto momento, e que foram elaborados entre os meses de setembro e outubro. Esse material representa a síntese teórica e metodológica de todos os instantes do debate nas unidades escolares e foram organizados em oito temas, a saber:

- 1 – Educação para a transformação social;
- 2 – Educação: Respeito às diferenças;
- 3 – Políticas Públicas de Valorização e Financiamento da Educação;
- 4 – Educação: Relações Humanas e Sociais;
- 5 – Formação Continuada;
- 6 – Currículo e avaliação participativa: ensino-aprendizagem a partir da realidade;
- 7 – Infraestrutura e organização do espaço escolar;
- 8 – Gestão e Autonomia.

Podemos observar que os temas apresentados pelos cadernos temáticos trouxeram para o debate a totalidade e a especificidade. O aprofundamento teórico tratou de articular a conjuntura política, econômica, cultural e social do modo de produção capitalista com o contexto educacional do município de Dourados. Esse processo foi significativo para a indicação de princípios e diretrizes que garantissem a implementação dos três eixos norteadores, qual seja a democratização do conhecimento, do acesso e da gestão, a fim de se ter no município uma educação de fato com qualidade social.

Além disso, esse momento para a Rede Municipal de Ensino de Dourados pode ser considerado ímpar, já que se viu envolvida em uma proposta política de alargamento da participação social e de busca de relações não mais verticalizadas, em um processo de busca por práticas democratizantes.

No resgate desse momento é importante assinalar que este fora também marcado por resistências e “avanços”, em um processo dialético para a construção de ações democráticas. Isso pode ser evidenciado, inclusive, pela falta de participação de várias organizações da sociedade civil. Entre elas, está a ausência nos momentos posteriores à apresentação da Constituinte Escolar do próprio Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Dourados (SIMTED) e de outras entidades presentes no momento do lançamento do programa, conforme aqui mencionado.

5 Considerações finais

Dentre os limites do processo, a proposta para o Plano Municipal de Educação não apresentou em seu bojo os objetivos e as metas a serem cumpridas e, por isso mesmo, esse documento revela as falhas deixadas pela Rede Municipal de Ensino, pelos participantes e pela própria Secretaria de Educação, no que diz respeito ao entendimento sobre um Plano.

Embora os debates tenham logrado êxito no contexto educacional aqui descrito, não houve nas discussões um momento específico sobre a importância e a necessidade de um plano educacional na conjuntura de uma política nacional de orientações neoliberais. Esse dado pode nos dar pistas do limite de entendimento da própria secretaria e dos participantes em compreender o que de fato significa um Plano de Educação.

Outro ponto que merece ser destacado refere-se ao financiamento para o MCE, que não está apenas no âmbito local, mas esbarra na questão do pacto federativo.

Cabe ainda considerar que muito pouco das práticas questionadas nos quatro momentos do Movimento Constituinte foram transformadas, até porque este foi interrompido com a mudança da equipe e da secretária, não sendo posteriormente encaminhada a continuidade dessa proposta. Isso também revela que o Movimento não estava alicerçado no interior do próprio governo, mas fazia parte de uma opção pela construção democrática de um grupo político que se fez presente na primeira etapa da gestão Tetila. Tanto é que a mudança de equipe resultou no engavetamento das propostas elaboradas pelas unidades escolares envolvidas no processo.

Diante de tais considerações, é importante ressaltar que as contradições aqui apresentadas fazem parte da construção de um processo democratizante. O êxito desse Movimento e dessa iniciativa de governo se dá por construir junto à comunidade a possibilidade de outras práticas. O avanço do MCE ocorre ao permitir a participação de todos os sujeitos das unidades escolares, principalmente aqueles que tiveram seus direitos de falar, pensar e sonhar roubados por uma sociedade marcada pela desigualdade e pelo conservadorismo.

Portanto, cabe indagar que a política social, que é uma estratégia governamental, expressa as relações da sociedade, que estão diretamente articuladas ao modo de produção. Assim, as ações, os programas, os projetos, os planos e as políticas de cunho social, disputam a totalidade com a dominação das políticas econômicas dentro da esfera governamental (VIEIRA, 1992).

Diante disso, muitos direitos sociais garantidos juridicamente aparecem nas cartas constitucionais como resultado das disputas sociais, o que nos leva a caracterizá-los como conquistas que, segundo Vieira (1992, p. 23), “não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. [...] Os direitos sociais significam, antes de qualquer coisa, a consagração jurídica de reivindicação dos trabalhadores”.

Porém, é importante salientar que nem todas as reivindicações são, de fato, atendidas, mas apenas aquelas que também são de interesse do grupo dominante e seu dirigente. Essa situação está explícita em outros momentos na elaboração do Plano Nacional de Educação, quando da disputa entre a sociedade civil e o governo, já que o plano aprovado trouxe em seu texto algumas poucas demandas da comunidade e dos trabalhadores.

No modo de produção capitalista, no qual as políticas são regidas pela lei do mercado, a política econômica tem predominância sobre a social. Em países como o Brasil, essa correlação de forças é bastante acentuada. Logo, o Estado, embora responsável pela implementação das políticas sociais para atender aos trabalhadores, também atende às ações que se configuram na manutenção da ordem vigente, voltadas à acumulação do capital.

Não obstante o Movimento Constituinte Escolar fosse capaz de trazer para o âmbito das unidades escolares os pais, ele não ampliou a participação da sociedade civil organizada, o que pode nos mostrar os próprios limites da proposta democratizante do governo democrático e popular.

Nesse sentido, o Movimento talvez não tenha conseguido sensibilizar a comunidade para o novo modo de elaboração das políticas públicas, até porque a sociedade brasileira como um todo ainda vive os resquícios de governos autoritários mais preocupados com o capitalismo do que com a democracia. Para Boron (1994, p. 64), “o molde autoritário do capitalismo latino-americano tem raízes muito profundas, que derivam de nosso passado colonial e da modalidade reacionária e dependente com a qual nossas sociedades se integram ao capitalismo mundial”. Essa afirmativa nos remete à organização econômica, política e social dos habitantes de Dourados, em suas dificuldades ao enfrentar uma política participativa e democratizante.

Vale lembrar que, especificamente com relação à educação no município, as unidades escolares vinham de uma realidade que se manteve por um período de 12 anos, com o mesmo dirigente à frente da Secretaria Municipal de Educação.

Em dezembro de 2002, mesmo diante dessas contradições, a Rede Municipal de Educação e a sociedade douradense se viu participando do Primeiro Congresso Constituinte Escolar, no qual seriam votados e aprovados princípios e diretrizes oriundos das unidades escolares para o Plano Municipal de Educação a ser encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores para ser aprovado como lei.

O Primeiro Congresso contou com a participação de aproximadamente 2000 pessoas, porém, apenas 1600 estavam credenciadas para votar, pois eram os(as) delegados(as) indicados pelas unidades escolares durante os debates.

Entretanto, a proposta do Movimento não se estancou nesse Congresso, visto que a aprovação dos princípios e das diretrizes retornaria às unidades de ensino, onde os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Regimentos Escolares deveriam se adequar dentro dessa nova lei, o que resultaria em uma reorientação de toda a estrutura escolar, já que seria imprescindível rever as práticas do processo ensino-aprendizagem e, portanto, do próprio currículo escolar.

O Movimento Constituinte Escolar, em todos os momentos de aprofundamento teórico, trouxe para o debate a relação do âmbito educacional com o modo de produção capitalista, permitindo aos participantes compreender onde a escola estava inserida e o seu papel nesse contexto para possíveis proposições em nome de uma educação transformadora.

Referências

BORON, Atílio A. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994.

CAMINI, Lúcia et al. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOURADOS. **Programa de Governo para Dourados: Movimento Vida Nova Dourados – PT/PPS/PCdoB/PHS/PSC**. Dourados, MS: Prefeitura Municipal, 2000.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Constituinte Escolar – construindo uma escola participativa**. Dourados, MS: SEMED, 2001. Texto preliminar.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão Educacional a experiência de Dourados/MS (2001 a 2003). *In: GIL, Juca (org.). Educação Municipal: experiência de políticas democráticas*. Ubatuba, SP: Estação Palavra, 2004. p. 157-177.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. O partido como educador-educando. **Revista Proposta**, [S.l.], n. 113, p. 4-6, 1982. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3316>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GUTIERREZ, Luiz Gustavo; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. *In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto et. al. Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1998. p. 63-78.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. v. 49. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

O ENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DAS ÁREAS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS NO MOVIMENTO DA CONSTITUINTE ESCOLAR

Reginaldo Candado¹

Antonio Dari Ramos²

1 Introdução

Neste texto pretendemos analisar a recepção do Movimento Constituinte Escolar (MCE) pelas escolas municipais da Reserva Francisco Horta Barbosa, também conhecida como Reserva Indígena de Dourados (RID), e da aldeia Panambizinho, do município de Dourados-MS, no período de 2001 a 2003. O MCE aconteceu durante a gestão de um governo que pretendia obter a participação democrática da sociedade na discussão de políticas públicas que melhor atendessem à população, principalmente na área da educação, sobretudo na construção de uma nova proposta político pedagógica para as instituições da Rede Municipal de Educação (REME), na qual as unidades de ensino indígenas estão ligadas.

A investigação buscou apontar a comunicação que se deu entre a comunidade escolar indígena e o órgão público durante o processo de implementação de uma política de Educação Escolar Indígena diferenciada e específica no município. A pesquisa demonstrou que houve um grande esforço por parte da comunidade escolar indígena na recepção da proposta do Movimento da Constituinte Escolar, ao mesmo tempo em que o referido movimento transformou as escolas em espaços de diálogos sobre os problemas locais para além das dificuldades educacionais. Considerando os acertos e os desacertos durante o processo das discussões, o MCE representou um exercício possível de democracia participativa, de caráter popular, no âmbito de uma gestão democrática.

1 Possui mestrado em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) (1996), Pós-graduação Lato Sensu– Especialização em Magistério de 1º e 2º graus pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (1997). Foi professor efetivo de História na Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS. Atualmente é assistente em administração na UFGD na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND).

2 Possui graduação em Filosofia pelo Instituto de Filosofia Berthier, convalidada pela Universidade de Passo Fundo (UPF) (1991), graduação em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) (1998), mestrado e doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2001, 2005). Atualmente, é professor associado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde é diretor da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND).

2 Desenvolvimento

Dourados está localizado na região sul de Mato Grosso do Sul (MS), e é considerada a segunda maior cidade do estado, com população estimada atualmente em 222.949³ habitantes. O município possui a maior população indígena do MS, cerca de 18.175 indígenas⁴ e possui sob sua jurisdição, duas áreas de acomodação⁵, a saber: Terra Indígena (TI) Francisco Horta Barbosa, mais conhecida como Terra Indígena ou Reserva Indígena de Dourados (RID), e TI Panambizinho.

A primeira está localizada ao norte da cidade de Dourados, a uma distância de apenas 5 km do centro, e ao sul de Itaporã-MS, distante 15 km, com uma área total de 3.539 hectares. A segunda, a leste da sede do município, a 25 km do centro, no Distrito de Panambi.

A TI Panambizinho é habitada, principalmente, pelo povo Kaiowá, que sofreu grande impacto com a instalação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) desde a década de 1940. No entanto, em abril de 2003, finalmente, uma parte de seus territórios reivindicados foi demarcada, mas foi somente em novembro de 2004 que a extensão territorial dessas famílias passou de 60 para 1.240 hectares. A TI Panambizinho conta oficialmente com uma população de 323 indígenas⁶. Mas atualmente, possui uma população estimada de 370⁷ pessoas residindo no local em 101 residências.

A RID, por sua vez, abriga três etnias: os *Guarani Kaiowá* (que se identificam apenas como Kaiowá), os *Guarani Nandéva* (que se identificam como Guarani), ambos da família linguística Tupi-Guarani, e os *Terena*, da família linguística Arawak. Há, ainda, a presença de não índios, geralmente casados com indígenas, e de mestiços.

De acordo com a pesquisadora Troquez (2006), as etnias que compõem a Reserva Indígena de Dourados, juntamente com os não índios habitantes dessa área ou de seu entorno, “mantêm entre si uma complexa rede de relações configurando [...] um ‘sistema multiétnico’ de relações [...] que pressupõe a existência de redes de relações sociais, materiais e simbólicas, que tornam permeáveis as fronteiras étnicas das sociedades envolvidas no sistema” (TROQUEZ, 2006, p. 41).

A educação escolar indígena se encontrava, no início dos anos 2000, em sua maior parte, em mãos de profissionais não indígenas. No entanto, desde meados de 2001, iniciava-se um movimento de mudança protagonizado pela própria comunidade de ensino indígena, um processo de busca da autonomia escolar a partir da visão dos indígenas e com a participação dos professores indígenas. Naquele contexto político, o governo municipal deu apoio ao MCE.

3 Estimativas da população residente com data de referência de 1º de julho de 2019. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Acesso em 11 de junho de 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>.

4 Fonte: SESAI/MS, 2019.

5 O antropólogo Prof. Dr. Levi Marques Pereira (UFGD/MS) define o espaço social da reserva como área de acomodação, na tentativa de melhor descrever aspectos de natureza política e sociológica presentes nos processos sociais vividos nessa nova conjuntura histórica (PEREIRA, 2007, p. 7).

6 Censo SIASI/SESAI/MS, 2013.

7 Segundo o agente de saúde indígena Reginaldo Aquino da Silva, em entrevista a um jornal local, em 02/06/2020. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/dourados/contra-a-covid-indigenas-iniciam-barreira-sanitaria-em-aldeia-ainda/1129458/>.

Dentre as ações democratizantes e participativas do governo municipal de Dourados, “destaca-se o Movimento Constituinte Escolar, que fora lançado no ano de 2001, [objetivando] construir coletivamente um amplo debate sobre a política educacional do município visando o Plano Municipal de Educação” (BARBOZA, 2007, p. 46). Nas palavras de Souza (2013, p. 102),

No período de 2001 a 2004, a Secretaria Municipal de Educação tinha um projeto político inovador de Educação para desenvolver e implementar no município de Dourados. A gestão buscava discutir e elaborar propostas de políticas públicas específicas para a Educação Escolar Indígena, de forma a atender o que asseguram as legislações educacionais vigentes, que regem as orientações e diretrizes para a EEI no contexto da interculturalidade.

Com o processo da Constituinte Escolar, o fim último desejado era a Reorientação Curricular, processo de construção coletiva de uma proposta pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade, da autonomia, pelo qual se buscava privilegiar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sob o lema “reflexão sobre a escola que temos e qual a escola que queremos”.

É nesse contexto que as escolas das áreas indígenas do município foram centralizando cada vez mais os vínculos com as redes não indígenas, tornando-se um dos centros da vida da aldeia. “O trabalho revelou a necessidade e ansiedade que as comunidades escolares indígenas e não indígenas tinham de falar, criticar, elogiar ou refletir sobre educação” (SOUZA, 2013, p. 108).

Para dar conta de recuperar o processo do MCE, trabalhamos com o levantamento de fontes orais, de documentos oficiais e não oficiais, com destaque para as falas de professores indígenas e não indígenas, pais e lideranças locais, que tiveram participação direta e significativa. Com isso, pode-se desvendar algumas situações específicas que envolviam diretamente a comunidade escolar, como veremos adiante.

O MCE, em Dourados, no tocante ao ensino escolar indígena, deve ser colocado na longa duração das políticas públicas de educação direcionadas aos povos indígenas. A busca por uma educação específica remonta à década de 1980, ganhando fôlego com a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988. É no arcabouço das discussões em torno dos direitos indígenas presentes na Constituição Federal que o direito à educação escolar indígena, “específica, diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural ganha corpo” (BRASIL, 2012, p. 4). O processo de estruturação de uma política de valorização desse tipo de ensino nas escolas das áreas indígenas no município se intensifica com o MCE. Passados 15 anos, esse movimento ainda continua em pleno desenvolvimento.

Percebemos que a Secretaria Municipal de Educação do município de Dourados (SEMED) entra tardiamente nessa discussão, pois, até o ano de 2000, não possuía nenhuma política específica de educação para os povos indígenas sob sua jurisdição, embora houvesse um setor voltado para atender as demandas advindas da população rural, denominada “Educação do Campo”, onde eram indevidamente incluídas as escolas indígenas. Até aquele momento, o ensino escolar indígena era ofertado na perspectiva integracionista.

De maneira geral, no estado de Mato Grosso do Sul, a partir da década de 1970, mas, principalmente, na de 1980, foram os movimentos sociais, sobretudo o dos professores indígenas, que buscaram construir um projeto emancipatório de educação para os povos indígenas. Mesmo que a Educação Escolar Indígena tenha passado da responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ao Ministério da Educação (MEC) a partir de 1991, e sua oferta e execução tenham ficado sob a responsabilidade dos estados em parceria com os municípios, na região do Cone Sul do MS, essa discussão já vinha sendo feita desde meados de 1985 sem que tivesse sido adotada como política pública:

A luta dos índios para assumirem os postos de magistério nas áreas kaiowá/guarani do Mato Grosso do Sul também é de recente história. Até 1985 eram raros os professores kaiowá/guarani nas escolas. Geralmente, quando não havia professor “branco” para dar aula na aldeia, simplesmente não havia escola (ROSSATO, 2002, p. 86).

No Mato Grosso do Sul, a criação da categoria Escola Indígena aconteceu em 2002, por meio do Decreto Estadual n.º 10.734, que foi ratificado com a aprovação da Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CCE-MS) n.º 6767, de 25 de outubro de 2002, que criou:

No âmbito do Estado, as categorias escola indígena e professor indígena, mas acaba por se limitar a fixar normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena (NASCIMENTO; VIEIRA, 2011, p. 7).

Embora a intenção fosse regularizar o ordenamento diferenciado e específico previsto na Resolução n.º 3, de 1999, a referida Deliberação acabou por caracterizar a escola indígena com o mesmo espírito de engessamento e padronização das outras instituições do sistema de ensino.

No tocante ao município de Dourados, na RID, historicamente, a educação escolar existe desde meados do século XX, sendo inicialmente ofertada por apenas uma instituição, localizada próximo ao Posto Indígena. “O processo escolar entre os Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul deu-se a partir de 1930, na reserva de Dourados, através da Missão Evangélica Caiuá [MECA]” (ROSSATO, 2002, p. 74). As primeiras atividades escolares realizadas pelo Posto do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foram desenvolvidas por missionários da MECA⁸.

Em 1931, o missionário e médico da Missão, Dr. Nelson de Araújo, iniciou as atividades de alfabetização, na RID, na sala destinada à escola construída pelo SPI⁹ no prédio do posto. [...] Desde o surgimento das primeiras escolas, no final dos anos 20, até o início dos anos noventa, a educação escolar na RID – assim como no restante do país –, serviu às políticas assimilacionistas e integracionistas do órgão indigenista oficial. Inicialmente, esteve oficialmente a cargo do SPI, passando posteriormente, a partir de 1967, às orientações da FUNAI (TROQUEZ, 2006, p. 60).

A escola é conhecida atualmente como Escola Municipal Francisco Meireles, está situada próxima à Reserva de Dourados, e oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental para estudantes indígenas das três etnias, assim como para alguns alunos não índios.

Já na Terra Indígena do Panambizinho, “até fins da década de 50, não encontramos qualquer menção à educação escolar nos documentos manuseados junto aos índios Kaiowá do Panambi/Panambizinho” (LOURENÇO, 2008, p. 177). O contato dessa comunidade com a cultura escrita se deu com pesquisas realizadas na área de linguística por uma missionária do *Summer Institute of Linguistic* (SIL), Loraine Bridgeman, a partir de 1957 e durante a década de 1960.

Segundo Lorena, ela nunca ensinou os índios do Panambizinho a ler e a escrever. Ela se reunia diariamente com vários integrantes da comunidade para conversar, num permanente exercício da linguística, para identificar os sons e processar um registro da língua Kaiowá (LOURENÇO, 2008, p. 178).

8 Para saber mais sobre o histórico desta instituição, leia-se Troquez (2006).

9 “Havia um tipo de relacionamento estreito entre o SPI, e, posteriormente, a FUNAI com a MECA, ao ponto da instituição oficial depositar sua responsabilidade na área da educação escolar ‘nas mãos’ desta instituição” (TROQUEZ, 2006, p. 60).

O fato de essa linguista dominar a língua indígena kaiowá lhe rendeu muito prestígio junto à comunidade, despertando interesse dos indígenas, inclusive da liderança, em acompanhá-la nos estudos. “Os líderes já se apercebiam da necessidade de dominar os códigos da sociedade não indígena, e por isso estimulavam o contato com a escrita”, e “buscavam manter essa relação amistosa, uma vez que tinham interesse no domínio dessas habilidades – da leitura e da escrita, para, minimamente, se defenderem” (LOURENÇO, 2008, p. 180).

Considerando o contexto apresentado, cabe ressaltar que a Constituinte Escolar não foi um processo de iniciativa unicamente do município de Dourados-MS. Esse movimento ocorreu em alguns estados brasileiros, no final da década de 1990 e no início de 2000, que possuíam governos que se propunham a realizar uma gestão de caráter popular, entre os quais estão Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro, tendo sido gestado em Porto Alegre e estendido para todo o Rio Grande do Sul, em seu início.

Em Dourados, ocorreu em novembro de 2001 o lançamento do MCE, após um período prévio de estudos e reflexões no interior da SEMED, para a organização da equipe e para a formação teórico-metodológica dos responsáveis pela implantação do projeto no sistema municipal de ensino. Entre 2001 e 2003, a Secretaria Municipal de Educação buscou a participação de toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais, lideranças locais) e de todos os estabelecimentos da REME, desde os Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), passando pelas escolas municipais urbanas e rurais.

No período em que se realizou esse processo, um dos objetivos do movimento era identificar como se davam as relações entre os diversos segmentos no interior das escolas, os problemas enfrentados no cotidiano, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem. De maneira geral, anteriormente esse público não era convidado a pensar a escola.

A proposta era exatamente essa, de que todos pudessem contribuir na forma de pensar a educação para o município, e quem é que era, quem é que está na escola se não também os pais, os alunos, a merendeira, o vigia, a pessoa que cuida do pátio; a direção, a coordenação e os professores. Então são esses os sujeitos que estão na escola e por isso mesmo que tem que pensar a escola. [...] você não pode democratizar a educação se você não vai tratar com todos os que estão na escola, porque todos que estão na escola pensam a educação. E se não pensam é porque não são convidados a pensar a educação (BARBOZA, 2014).

Conforme consta na apresentação do projeto:

A Constituinte Escolar é uma proposta com a função de fomentar uma discussão ampla sobre a escola que temos e a escola possível, pensando a mesma como formadora de cidadãos que promovam a transformação social. É um movimento político-pedagógico, de apropriação pelos setores populares da escola pública, através do resgate da democracia como possibilidades de fato, de participação. Sendo ela não vista apenas para delegar poder, mas para tomar decisões compartilhadas pelas instâncias da escola (DOURADOS, 2001, p. 4).

No plano pedagógico, o processo de Constituinte Escolar proporcionou, na prática, um amplo movimento de discussão no interior de todas as escolas da REME.

A Constituinte caracterizou-se por um longo processo de reflexão coletiva, problematizando a escola que se tinha e a escola que se queria, gerando oportunidade para um grande momento de avaliação das práticas pedagógicas, evidenciando situações de conflito e problemas existentes na escola. Cada escola apresentou uma visão própria de sua realidade particular (LOURENÇO, 2006, p. 17).

Em cada momento, após o encerramento das atividades nas escolas, procedia-se à organização e à sistematização das falas coletadas durante as discussões. Tratava-se de identificar, a partir das afirmações significativas, os principais conflitos vivenciados pelos sujeitos envolvidos na prática pedagógica da escola. Esses problemas serviriam de referência para a elaboração das pautas que orientariam a problematização e a reflexão dos próximos debates.

Quanto à metodologia do MCE, é importante destacarmos que ela permitia aos participantes acessarem sua realidade. Nesse sentido, o MCE

caracterizava-se por uma metodologia que previa garantir no currículo a realidade do aluno, a fusão da visão do educador e a da comunidade, de conhecimentos da educação formal, sistematizados historicamente e conhecimentos populares. A proposta previa atingir a dimensão social do currículo, o que pressupunha garantir a interdisciplinaridade como estratégia fundamental para o êxito da metodologia, pois só assim se poderia enfrentar o problema da fragmentação do conhecimento. Esse elemento tem sido o que mais desperta interesse nos professores indígenas que têm seu universo simbólico construído na totalidade da realidade envolvente (LOURENÇO, 2006, p. 93).

Nesse sentido, ao selecionar uma fala significativa, já estávamos, implícita ou explicitamente, relacionando informações e categorias analíticas a serem trabalhadas por diferentes áreas de conhecimento e/ou disciplinas. Buscava-se, com isso, pensar a intervenção pedagógica de forma que a escola garantisse, posteriormente, em seu currículo, a articulação entre os saberes e a realidade cotidiana.

Após a reflexão e a problematização dos temas, a comunidade escolar passava a indicar novos tópicos que serviriam para subsidiar as discussões dos momentos seguintes e que deveriam ser aprofundados nos chamados Cadernos Temáticos. Três foram os grandes eixos norteadores pensados no MCE: Democratização do Conhecimento, Democratização do Acesso e Democratização da Gestão.

O referencial teórico-metodológico que orientava o processo da Constituinte Escolar era o da Educação Popular e o da Pesquisa Participante, do educador Paulo Freire. A primeira é aquela que estimula a organização das classes sociais populares na luta em favor das transformações democráticas da sociedade, no sentido da superação de injustiças sociais e de todas as formas de discriminação e de intolerância. É também constituída de práticas que buscam resgatar o papel da educação na construção de uma alternativa contra-hegemônica ao neoliberalismo. Cabe mencionar que conta como ideia a ampliação dos direitos econômicos, sociais e ambientais, marcados pela necessidade da organização de uma educação sustentável e democrática.

Por sua vez, a Pesquisa Participante, também denominada de Pesquisa Socioantropológica Participante, tem entre os seus objetivos: evidenciar a visão da comunidade na tomada de consciência dos problemas vivenciados e nas explicações e propostas que ela apresenta para a superação desses problemas, nas visitas e entrevistas com moradores e lideranças da comunidade; na realização de dinâmicas na escola envolvendo pais, alunos e funcionários (BARBOZA, 2007).

Além disso, a Pesquisa Participante é uma experiência educativa que serve para determinar as necessidades da comunidade e para aumentar a consciência da realidade, pois as populações devem saber para poder transformar essa situação. A investigação exige que o pesquisador se coloque no lugar do outro para melhor compreendê-lo, e as anotações sobre a realidade devem ser as mais completas possíveis.

A coordenação pedagógica da Constituinte se utilizava da estratégia de formar grupos de trabalho conforme os segmentos, ou seja, uma porção da equipe se responsabilizava por ouvir as crianças, outra parte por escutar os jovens e os adolescentes, um grupo se reunia com os pais, outro com os professores e outro com o corpo administrativo da escola.

Sendo assim, o fato de a equipe da Constituinte Escolar ter utilizado o mesmo método de trabalho em todos os ambientes escolares nos chamou a atenção, em virtude das especificidades que existiam (e ainda existem) em cada comunidade e/ou nos grupos indígenas, visto que não houve diferenciação pela equipe pedagógica na condução das atividades do movimento para todas as escolas municipais, inclusive para as instituições das áreas indígenas.

Essa opção metodológica vai refletir de forma significativa na recepção da Constituinte Escolar pela comunidade escolar das áreas indígenas, em virtude de suas dificuldades no trato com os saberes não indígenas. Não se pode esquecer da complexidade que existe nos vínculos internos e externos dessas comunidades, isto é, entre as diferentes etnias que habitam o mesmo espaço das aldeias Jaguapiru e Bororó, como é o caso da reserva, e dos conflitos entre núcleos familiares, como na aldeia do Panambizinho, além das complexas relações dos indígenas com a sociedade nacional.

O que pudemos perceber é que os componentes da comunidade escolar não estavam ali somente pela instituição de ensino, mas muito mais pelo conjunto das necessidades que passavam naquele contexto, que não eram poucas. No âmbito da educação, essas demandas também são importantes, pois acabam por influenciar diretamente no cotidiano da escola, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Conforme destacou o professor Aroldo Careaga, coordenador do MCE, vários problemas foram denunciados pelos indígenas naquele momento:

Problemas com a questão da violência, a violência sexual que é muito forte ali, a questão do alcoolismo, das drogas. A questão dos meninos que saem muito cedo para trabalhar, das meninas que engravidavam. Então, os problemas que eles tinham, vinham pra escola (CAREAGA, 2014).

Nesse contexto, eram muitas as necessidades de recursos para a própria sobrevivência que apareciam nos relatos, como na área da saúde, da falta de alimentos, da terra, da água ou da falta dela. A professora Edir Barboza destacou que “se a proposta da Constituinte era trabalhar a emancipação e o sujeito a partir de sua realidade, então essa realidade apareceu, essa realidade foi evidenciada” (BARBOZA, 2014).

No geral, embora tenha havido a participação significativa da comunidade escolar indígena nas discussões do movimento da Constituinte Escolar, principalmente no início dos debates, e os que conseguiram participar tenham contribuído, na medida do possível, nessa discussão, a equipe da SEMED encontrou muitas dificuldades em virtude do não domínio da língua indígena. Com relação a esse problema, pudemos perceber que era comum algum membro da comunidade escolar fazer comentários equivocados por não entender com clareza o que estava sendo discutido. O professor João afirmou ainda que “a língua, *nbe'ê*, *upea ko petein entrave voy. Pe nbe'ê che aje reforça ko upea ko petein ... se no sêi porãi pe tembiapo*, causa de questão de linguagem¹⁰” (MACHADO, 2015).

10 “[...] a língua, a fala, isso era um entrave mesmo. Essa fala eu vou reforçar que isso era um... se não saiu bem esse trabalho, foi por causa da questão da linguagem” (tradução nossa).

Perguntado sobre a participação dos pais indígenas no MCE, se eles conseguiam entender a proposta, o professor Izaque Souza nos relatou que, “devido ao pouco entendimento da língua portuguesa, muito pouco. Muito pouco mesmo”. E acrescentou:

A comunidade ali *da aldeia Panambizinho*, além de ser uma comunidade indígena Kaiowá, então tem a questão de já não entender um pouco o português. Então, além de ter que ser traduzido, teria que ser traduzido, vamos dizer assim, naquela linguagem que eles entenderiam (SOUZA, 2015a, grifos nossos).

Isso nos leva a entender que boa parte dos pais, ou aqueles que não dominavam bem a língua da sociedade nacional, teve um entendimento parcial ou superficial da proposta do que era a Constituinte Escolar. Outro elemento a se destacar foram as relações entre a instituição de ensino e a comunidade escolar que até então aconteciam de forma hierarquizada e centralizada, o que teria gerado muita desconfiança por parte da comunidade escolar. Essa realidade era percebida tanto nas escolas das áreas urbana e rurais quanto também nas áreas indígenas.

De outra sorte, nas terras indígenas as relações também eram (e ainda são) conflituosas entre lideranças e seus liderados, de forma que não era comum a reunião em assembleias para discutir os problemas da Terra Indígena. Geralmente, as decisões eram tomadas pela própria liderança local e/ou por um grupo fechado, em detrimento da vontade da maioria. O fato de o Estado, por meio da SEMED, convocar a comunidade escolar para uma grande discussão acabou por desagradar muitos líderes locais por interferir em seu espaço político, principalmente nas articulações internas entre os indígenas e não indígenas. Em algumas situações, no entanto, a própria comunidade escolar acabou por questionar as ações políticas de algumas dessas lideranças.

Há que se considerar que a dinâmica do Movimento Constituinte Escolar, em certa medida, incentivava de modo implícito o empoderamento dos outros sujeitos, que não só a direção ou a coordenação, dos professores e até mesmo das lideranças locais e de todos os segmentos da comunidade escolar. Essa política influenciou diretamente no ambiente de ensino, pois alguns professores indígenas e não indígenas tinham ligações políticas diretas com as lideranças locais, existindo, por vezes, relações de parentesco entre eles. Isso causou alguns dissabores à equipe da SEMED.

A prática de alinhamento da liderança com o poder local frequentemente era necessária, pois o cargo de professor(a) indígena também traz em seu bojo certo prestígio social na comunidade. Era comum, por exemplo, que determinados docentes fossem convidados(as) a “deixar” a comunidade em virtude de conflitos adversos, principalmente de desacordos ocorridos com líderes locais. Isso incidia, direta ou indiretamente, no cotidiano da escola e no próprio MCE. Na unidade de ensino da aldeia indígena do Panambizinho, em razão da preocupação que a comunidade tinha em revitalizar e fortalecer a cultura por meio da instituição escolar, por motivos de divergências internas, que posteriormente foram superadas, mas não sem conflitos, “um casal de professores teve que se retirar da escola para que o processo pudesse ter continuidade, segundo o direcionamento dado por algumas lideranças, visando o controle da escola” (LOURENÇO, 2006, p. 94).

Outro elemento, que chama a atenção da equipe pedagógica, relativo à resistência das escolas das áreas indígenas naquele momento, é a discussão em torno da Educação Indígena ou, mais especificamente, sobre o bilinguismo.

Havia a resistência dos pais em pensar uma educação bilíngue. Porque os pais, naquele momento, eles eram muito convencidos de que os filhos tinham mesmo é que aprender o português, e pronto, acabou. Porque ele precisava lidar com esse mundo aqui fora. E aí talvez a resistência era no convencimento disso, de que eles precisavam aprender o português, mas antes de aprender o português, era necessário eles firmarem a própria língua (BARBOZA, 2014).

Sendo assim, é um tanto complexo tratar do bilinguismo na comunidade escolar indígena, pois a língua materna aparece como um dos marcadores da cultura indígena de qualquer etnia. A resistência dos pais em pensar uma educação bilíngue pode estar ligada diretamente ao descrédito dos indígenas mais tradicionais na possibilidade de haver uma educação indígena em um ambiente escolar, por se tratar de um modelo puramente ocidental, que se inseriu entre eles. Outro motivo para a recusa do ensino da língua pode estar ligado à visão de que a educação escolar da sociedade nacional é melhor que a indígena, o que poderia estar vinculado à noção de manutenção de atraso cultural e de distanciamento do mercado de trabalho, por exemplo. Ademais, havia o desconhecimento da legislação que lhes garantia uma educação diferenciada, multilíngue, intercultural, o que teria dificultado ainda mais aos indígenas a consecução desses direitos em sua realidade local.

Embora os pais percebessem as dificuldades dos filhos, não conseguiam compreender que tudo isso é resultado de centenas de anos de escolarização descolada de sua realidade, de sua cultura, sua história, sua língua, seus saberes. Não sabiam que os povos indígenas tinham o direito de ter uma educação escolar que reconhecesse e respeitasse não só sua cultura e línguas étnicas, conforme preveem as legislações brasileiras, mas também seus processos próprios de aprendizagem e a recuperação de suas memórias históricas (SOUZA, 2013, p. 110).

Grande parte da equipe responsável por levar às escolas das áreas indígenas a proposta da Constituinte Escolar não tinha experiência no trato com as questões referentes a eles. Isso nos leva a acreditar que uma parcela mínima do grupo de trabalho possuía habilidades técnicas para discutir, minimamente, temas indígenas relacionados à Educação.

De outra sorte, em nenhum momento, durante a nossa investigação, conseguimos identificar, por exemplo, a existência de um profissional antropólogo para acompanhar e/ou orientar a equipe da Constituinte Escolar no tocante à especificidade dos povos indígenas da região do estado de Mato Grosso do Sul e, especificamente, das etnias do município de Dourados-MS. Isso é relevante se pensarmos na complexidade que é entender a visão de mundo de cada um deles, ainda mais quando percebemos que as práticas e significados culturais podem variar bastante dentro de um mesmo povo, ou até mesmo dentro de uma mesma comunidade, e isso interfere na forma como se reflete sobre a escola indígena.

O que de certa forma facilitou o contato da Secretaria Municipal de Educação com as escolas das áreas indígenas naquele período foi a criação, dentro da estrutura da SEMED, de uma coordenação específica para tratar da Educação Escolar Indígena. A coordenadora era uma docente indígena, da etnia guarani, a professora Teodora de Souza.

Assim, o que percebemos é que as discussões em torno da Constituinte Escolar acabaram por contribuir para que grande parte desses professores tivesse informações mais detalhadas em torno do que poderia ser uma Educação Escolar Indígena, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue, conforme apregoa a legislação, sendo esse o primeiro contato com a temática. A professora Teodora Souza lembrou sobre as discussões da Constituinte:

Nós refletimos e avançamos em vários aspectos, não só no conhecimento, no esclarecimento em torno do direito da educação diferenciada, mas também serviram para esclarecer àqueles pais, àqueles alunos, àqueles segmentos da comunidade que ainda não tinham muita clareza, sobre esse direito diferenciado aos povos indígenas. Então foi uma oportunidade, de conhecer, de debater, de refletir e de fazer uma construção coletiva juntamente com a comunidade escolar (SOUZA, 2014a).

Apesar das dificuldades apresentadas, houve adesão significativa das escolas das aldeias Jaguapiru, Bororó e do Panambizinho ao MCE. Conforme nos afirmou a professora Francelina Souza, “se a escola quisesse aderir, eu acho que estava assim, livre. Se ela quisesse aderir, aí ela participava. E as escolas indígenas aderiram ao projeto” (SOUZA, 2014b).

O que podemos perceber é que alguns professores indígenas já vinham realizando discussões em torno de uma educação diferenciada, e percebiam que era necessário expandir os debates, os conhecimentos nessa temática, visando implementar na prática uma educação diferenciada. Nas palavras da professora Edina Silva de Souza, “então a gente já percebia que existia uma necessidade de ter uma discussão maior. E tendo essa discussão maior, poderia atender toda a escola Tengatuí como um todo, numa mudança como um todo” (SOUZA, 2015b).

Entretanto, alguns professores indígenas demonstravam posturas de desconfiança, e até mesmo de rebeldia, em relação ao que estava sendo discutido. No decorrer dos trabalhos, muitos deles foram convencidos de que era uma proposta, no mínimo, interessante e que merecia a atenção por parte de todos. Para o professor João Machado, a Constituinte Escolar “levou um outro olhar, um jeito da escola se refletir, replanejar suas atividades, seus currículos, principalmente no currículo, [...] mexeu com a estrutura da escola, assim, a nível de concepções, de ideias. Isso eu ouvi bastante” (MACHADO, 2015). Na visão do professor Izaque de Souza:

Analisando, acho, assim, pra mim, enquanto professor indígena, hoje avaliando, pra mim foi um momento importante. Foi um momento que veio a se tornar conhecido, nos anseios que a própria comunidade indígena tinha com relação à Educação Escolar Indígena. [...] as lideranças tradicionais tiveram a oportunidade de falar e esses fatos terem ficado registrado, discutido e levado ao conhecimento dos governantes. [...] essa preocupação com a Educação Indígena, as comunidades indígenas e que a escola fosse assim, não aquele instrumento de dominação. Ela contribuiu, assim, bastante para afirmação até mesmo de identidade de vários professores. [...] porque muitos que não valorizavam muito a questão da língua, então começaram a valorizar. Tanto os professores quanto a comunidade (SOUZA, 2015a).

Já para o professor Aroldo Careaga, “a gente tinha um entendimento que a nossa maior contribuição seria no aspecto pedagógico. Na época acho que foi um avanço. Acho que todo mundo aprendeu muito. [...] acho que o saldo foi epistemológico. Pena que depois interrompeu” (CAREAGA, 2014). Essa afirmação é uma referência à opção da administração municipal em não ter dado continuidade ao processo da maneira que a coordenação do MCE havia planejado desde o início. Isso ocorreu em virtude de disputas políticas internas no próprio partido que governava o município, entre as tendências políticas que havia naquele contexto.

O que podemos entender é que, implicitamente, esse Movimento era um processo de formação política. Conforme destacou Aroldo Careaga, “era um processo de formação política, que você está levando, você sabe o que você quer. Que você não está preocupado com o produto, você está preocupado com o processo em longo prazo” (CAREAGA, 2014). E isso ficou, de certa forma, interrompido com as modificações

ocorridas no interior da própria equipe e, posteriormente, com a mudança de administração municipal. Mas é explícito de que houve uma ruptura na direção política, e até mesmo pedagógica, de todo o sistema que buscava a formalização do Plano Municipal de Educação. Isso causou frustrações na equipe pedagógica do MCE, pois notaram que o trabalho desenvolvido até então poderia ficar comprometido. No entanto, em nossa percepção, o saldo de todo o processo foi positivo.

3 Considerações finais

O MCE, no contexto da nova gestão da administração municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, buscava colocar em prática as chamadas políticas de alargamento das relações democráticas, utilizando projetos estruturantes, como era o caso da Constituinte Escolar. Tal objetivo visava à diversificação da economia no município, com vistas a construir canais de autogestão, de autossuficiência para a população. Nesse sentido, a Educação era vista como um dos setores mais importantes.

O modelo de ensino predominante em Dourados-MS, naquele contexto, não se diferenciava do restante dos demais municípios sul-mato-grossenses, em virtude da própria história econômica e política da sociedade brasileira. Portanto, havia (e ainda há) uma cultura conservadora instalada nas escolas. O Movimento Constituinte Escolar levou as pessoas a refletir sobre outras possibilidades de organização escolar, de pensar a educação.

Dessa maneira, percebemos que a participação da comunidade escolar foi ficando mais cândida à medida que os debates iam avançando. Uns desistiram por não acreditarem ou desconfiarem da proposta apresentada, outros por se sentirem constrangidos. Porém, o principal motivo das desistências aconteceu em virtude do não domínio da língua usada no MCE, pois muitos não conseguiam acompanhar o raciocínio das atividades propostas pelos facilitadores. Os que conseguiam participar, contribuía, na medida do possível, na discussão, mas encontravam muitas dificuldades.

Salientamos que o desconhecimento da legislação que garantia uma educação diferenciada, multilíngue, intercultural, não pôde ser reduzido em muitos casos. Embora essa não fosse a realidade da aldeia, não havia, até então na SEMED, discussões e reflexões que pudessem esclarecer a profundidade e a importância do fortalecimento da língua materna no contexto escolar e justificassem uma proposta de educação diferenciada.

Em virtude da falta de informações, de conhecimentos, o próprio indígena acabava por afirmar que sua língua e sua cultura eram um sinal de atraso cultural. Houve inúmeros casos, no entanto, de professores que receberam de bom grado a formação e, inclusive, tornaram-se teóricos da educação escolar diferenciada. O fato é que as discussões em torno da Constituinte Escolar acabaram por contribuir para que grande parte dos docentes indígenas tivesse a primeira formação em torno do que poderia ser uma Educação Escolar Indígena, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue, de acordo com a legislação vigente naquele momento.

Preocupadas com essa situação de negação da cultura, lideranças indígenas mais críticas, sobretudo as do movimento de professores indígenas, deram início à luta pela reafirmação da identidade étnica dos diversos povos nos âmbitos local, regional e nacional. É importante destacar que muitas conquistas só foram

possíveis por meio de organização e reivindicações do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, amadurecidas e articuladas em grandes encontros para debater a formação de professores e, sobretudo, discutir sobre os rumos da Educação Escolar Indígena na região desde então. Naquele contexto, a escola passou a ser vista, principalmente pelo movimento dos professores indígenas, como um instrumento importante de luta na recuperação, no fortalecimento e na revitalização de elementos culturais que os povos indígenas consideravam importantes.

Por outro lado, para o MCE, a escola poderia desempenhar seu verdadeiro papel, que é contribuir na valorização e na preservação da identidade étnica dos diversos grupos ali representados, mas sempre em uma perspectiva dialógica. Estava posto o desafio de encontrar uma saída para a reafirmação das culturas indígenas, tão ignoradas pela história desde a colonização.

Acreditamos que houve um grande esforço por parte da comunidade escolar indígena na recepção da proposta do Movimento da Constituinte Escolar. De modo geral, os entrevistados não dispensaram elogios quanto à importância do MCE naquele contexto, mesmo com todas as dificuldades aqui apresentadas, pois foi uma oportunidade de conhecer, debater, refletir e realizar uma construção coletiva de uma educação possível e desejada.

Atualmente, é possível considerar que ocorreram avanços significativos no campo da educação escolar indígena a partir daquele momento histórico. Enquanto política pública do município de Dourados, pela primeira vez na história local, houve a possibilidade de discutir sobre o tipo de ensino que se almejava e de poder contribuir no processo de construção do Plano Municipal de Educação.

Considerando os acertos e os desacertos durante as discussões, o Movimento Constituinte Escolar representou um exercício possível de democracia participativa, de caráter popular, no âmbito da gestão democrática, em uma perspectiva dialógica. Não obstante, assistiu-se, nos anos seguintes, à anulação sistemática e gradativa dessa concepção de democracia, não sendo possível sua sustentação, pois não encontrou alicerces nas administrações subsequentes.

Atualmente, por conta da ação dos professores indígenas e de parceiros institucionais comprometidos com suas causas, o processo de estabelecimento da educação escolar diferenciada continua em curso, sendo tributário do Movimento iniciado na década de 1980, do MCE e da articulação dos povos indígenas posteriormente.

Referências

BARBOZA, Edir Neves. **A Constituinte Escolar em Dourados (2000-2004): um movimento em busca da democratização da escola pública.** 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

BARBOZA, Edir Neves. **Depoimento.** Entrevista concedida ao pesquisador Reginaldo Candado. Dourados, MS, 2014.

BRASIL. **Parecer n.º 13,** de 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

CAREAGA, Aroldo. **Depoimento**. Entrevista concedida ao pesquisador Reginaldo Candado. Dourados, MS, 2014.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Constituinte Escolar** – Construindo uma Escola Participativa. Dourados, MS: SEMED, 2001. Texto preliminar.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Estimativas da população residente com data de referência de 1º de julho de 2014**. Brasília, DF: IBGE, 2014. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/arquivo/noticias/pdf/analise_estimativas_2014.pdf. Acesso em: 23 jul. 2015.

LOURENÇO, Renata. Balanço da Educação Escolar Indígena no município de Dourados. **Tellus**, Campo Grande, ano 6, n. 11, p. 77-103, out. 2006.

LOURENÇO, Renata. **A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados: UEMS, 2008.

MACHADO, João. **Depoimento**. Entrevista concedida ao pesquisador Reginaldo Candado. Dourados, MS, 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A Escola Indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de Educação Indígena. Artigo **Anais [...]** XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul. 2011.

PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. **Revista História em Reflexão**, Dourados, v. 1. 1 n. 1, p. 1-33, jan./jun. 2007.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul** – Será os Letrao ainda um dos nossos? 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados (2001-2010)**. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SOUZA, Teodora de. **Depoimento**. Entrevista concedida ao pesquisador Reginaldo Candado. Dourados, MS, 2014a.

SOUZA, Francelina Silva. **Depoimento**. Entrevista concedida ao pesquisador Reginaldo Candado Dourados, MS, 2014b.

SOUZA, Izaque. **Depoimento**. Entrevista concedida ao pesquisador Reginaldo Candado. Dourados, MS, 2015a.

SOUZA, Edina Silva de. **Depoimento**. Entrevista concedida ao pesquisador Reginaldo Candado. Dourados, MS, 2015b.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS DE 2001 A 2004: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Mariclei Przylepa¹

1 Introdução

Partindo do pressuposto que a ação do Estado na construção do projeto de sociedade é tão decisiva quanto a atuação dos demais atores sociais envolvidos, o governo municipal em Dourados-MS, no período de 2001 a 2004, propôs-se contrapor ao quadro das políticas educacionais da administração anterior. Sua orientação de gestão popular previa a agregação de segmentos sociais, dentre os quais professores, pais, secretarias e equipes internas e externas, para discutir e encaminhar propostas que se organizariam em documentos norteadores para corporificar a Política Curricular Municipal de Dourados (PRZYLEPA; LIMA, 2010).

Portanto, a Rede Municipal de Ensino de Dourados (REME), no referido período, vivenciou uma política educacional a qual partia do entendimento que poderia ser uma política educacional “alternativa”, pautada na realidade sócio-histórica da cidade. Essa diretriz objetivou a construção de um “novo currículo”, tendo como base a apreensão e a compreensão, pelos educadores, dos problemas cotidianos vividos nas instituições escolares e suas relações com a macroestrutura socioeconômica vigente.

Diante desse cenário, o presente capítulo objetiva contribuir com o debate teórico acerca da política educacional elaborada e implementada em Dourados– MS, entre os anos de 2001 a 2004, por meio do Movimento de Reorientação Curricular. Para tanto, o estudo inicia evidenciando a gestão do governo municipal (2000– 2004), anuncia discutindo a política educacional no município no período destacado e, *a posteriori*, analisa a política curricular construída e efetivada na REME na administração municipal do Partido dos Trabalhadores (PT).

¹ Graduada em Pedagogia e Administração de Empresas, especialista e mestra em Educação, e doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora concursada na Rede Municipal de Educação de Dourados-MS. Atualmente, trabalha como professora coordenadora, participa do Grupo de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD), é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), credenciado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisas CNPq.

2 A gestão municipal de Laerte Cecílio Tétila (2000 – 2004)

Após anos de “revezamento” de “partidos de direita” da política nacional no poder executivo municipal de Dourados, em 2001, assume a prefeitura um representante do Partido dos Trabalhadores (PT), José Laerte Cecílio Tétila², que defendia como plataforma um governo popular na proposição e nos encaminhamentos de políticas educacionais que se traduziriam na qualidade da escola pública, com garantia de acesso e permanência a todos os segmentos sociais e na democratização da gestão escolar. Esse prefeito esteve à frente da administração de Dourados por dois mandatos consecutivos (2001– 2008).

O Partido dos Trabalhadores teve seu ato de fundação em 10 de fevereiro de 1980. Nasceu com caráter popular e de massa, com a intenção de ser uma alternativa no poder, e buscava construir uma sociedade sem explorados e exploradores. Mesmo o estado de Mato Grosso do Sul (MS) e seus municípios encontrando-se afastados dos grandes centros políticos do país, a criação do PT nesses lugares se deu concomitantemente à fundação nacional do partido.

Segundo consta no *site* do PT regional³, em MS, os primeiros integrantes do partido foram estudantes universitários, sindicalistas e representantes progressistas da igreja Católica; o diretório regional foi fundado em 1981.

Ao assumir a prefeitura em 2001, o prefeito Tétila, de forma declarada, objetivava garantir uma gestão popular estruturada, dentre outros, no Orçamento Participativo, como segue:

Na contracorrente ao conservadorismo, as administrações democráticas e populares vêm empreendendo reformas que, ao mesmo tempo em que desalojam os aproveitadores, desprivatizando o aparelho de Estado, revigoram as estruturas que implementam as políticas sociais tão negligenciadas ao longo dos anos. [...] Nesse sentido, a estrutura hoje desenvolvida pelo Orçamento Participativo é condição fundamental para falarmos em reforma do Estado, sem cairmos numa visão administrativista (DOURADOS, 2000, p. 7).

O Orçamento Participativo (OP) é um programa que vem sendo implementado por alguns governos petistas objetivando a construção de espaços de participação popular, constituindo-se, assim, uma das formas de se estabelecer o diálogo com a sociedade civil. Ainda em seu programa de governo, Tétila se propunha a “[...] administrar democraticamente, recuperar os serviços de saúde, de educação, reconstruir a cidade [...]” (DOURADOS, 2000, p. 3).

Em relação à educação, dentre as principais ações que delimitavam o quadro de democracia popular estava o Movimento da Constituinte Escolar, que tencionava provocar um grande debate coletivo sobre a política educacional do município para a construção do Plano Municipal de Educação (PME), bem como o Movimento denominado de Reorientação Curricular, que se originou a partir dos princípios e das diretrizes do PME e se configurou na política curricular elaborada e implementada pela Secretaria Municipal de Educação em Dourados, no primeiro governo de José Laerte Cecílio Tétila, discutido a seguir.

² A escolha do nome do professor Tétila aglutinava apoio e forças por ter sido ele a principal liderança do PT e da oposição de Dourados desde 1988, desta forma, a sua candidatura representava mudança política, se diferenciando da tradição oligárquica que sempre esteve à frente do executivo municipal (BARBOZA, 2007, p. 45).

³ *Site* oficial do PT regional. Disponível em: <http://www.ptms.org.br>. Acesso em: 12 mai. 2012.

3 A política educacional em Dourados no período de 2001 a 2004

Ao assumir o governo municipal em 2001, José Laerte Cecílio Tétila (PT) tinha o “desafio de inverter a ordem das prioridades das ações do governo do ponto de vista econômico, político, social e cultural até então vigente na administração, como forma de garantir uma gestão democrática e popular” (BARBOZA, 2007, p. 45). Em seu Programa de governo, Vida Nova Dourados, o prefeito explicita suas propostas para a educação que se resumiam a:

[...] Educação como princípio para desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e participativos; Gestão democrática, descentralizada e participativa da escola; Autonomia escolar na elaboração das diretrizes pedagógicas diante de princípios democráticos estabelecidos coletivamente pelos sistemas de ensino; Implantar criticamente a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), efetuando uma profunda reordenação curricular da Rede Municipal de Ensino; Incentivar as escolas para que elaborem e sigam suas propostas pedagógicas (DOURADOS, 2000, p. 25-26).

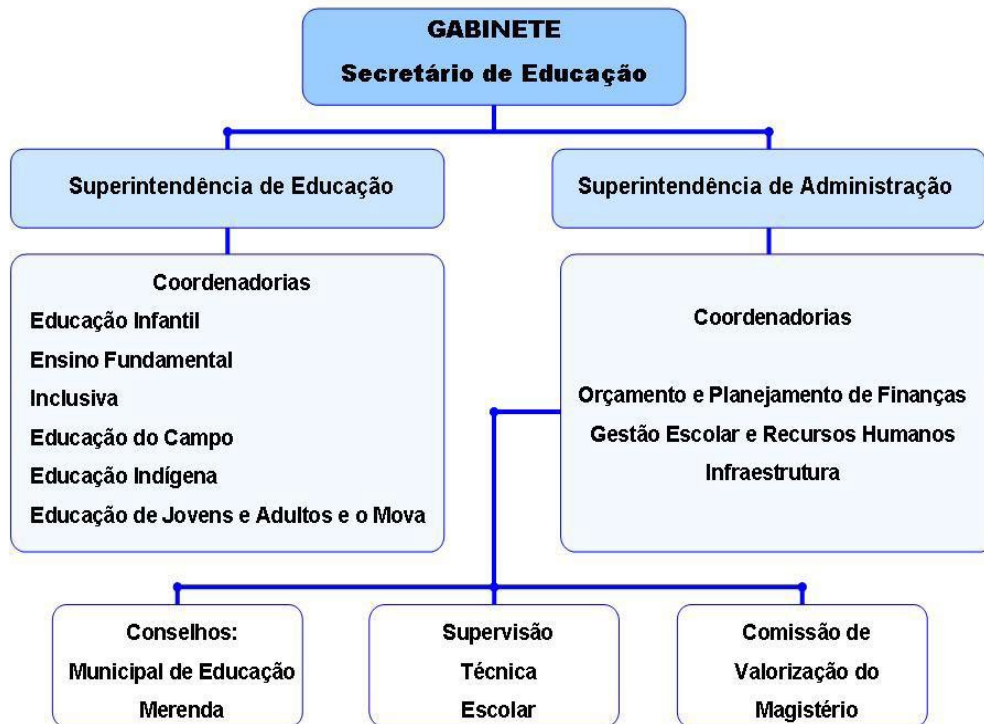
A democracia como princípio educativo e a legitimação das recorrências populares, bem como o chamamento à participação de inúmeros colegiados soavam como intervenções diferenciadas das adesões neoliberais comunizadas em Dourados. A ideia de cidadania e perspectiva de um projeto democrático e popular nas ações do Estado foi registrada em seu programa de governo:

[...] como elemento fundamental na articulação, formulação e negociação das políticas, deve buscar a otimização dos serviços públicos e maximização dos atendimentos, invertendo prioridades, repartindo o poder, analisando e equacionando as distorções acumuladas ao longo da história (DOURADOS, 2000, p. 17).

Para implementar o projeto anunciado, democrático e popular⁴ do prefeito eleito, na educação, houve a necessidade de uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação (SEME), a começar pela mudança da sigla desse órgão, que de SEME passou a se chamar Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), nova nomenclatura a partir do governo do PT que, por sua vez, desencadeou outras mudanças organizacionais e de gestão (relações mais proximais entre SEMED e escola; Constituinte Escolar como núcleo para a construção do Plano Municipal de Educação). Nessa direção, a SEMED organizou sua estrutura para o atendimento às escolas e ao público para o período de 2001 a 2004, da seguinte maneira:

⁴ Popular entendida como “[...] em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um **nadar contra a correnteza**, é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade [...] a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. [...]” (FREIRE, 2014, p. 118-120, grifo do autor).

Figura 1 – Organograma da Secretaria de Educação de 2001 a 2004



Fonte: (PRZYLEPA, 2013, p. 86).

A construção do Plano Municipal de Educação (PME) objetivava a democratização do acesso da população na elaboração das políticas educacionais. Uma das propostas do programa de governo firmava o compromisso “[...] de iniciar, em comunhão com a nossa gente, a virada de uma página na história e inaugurar uma nova forma de gerir a cidade. [...] construir um governo radicalmente democrático e popular em Dourados” (DOURADOS, 2000, p. 3).

A tarefa de suscitar as discussões para a elaboração do Plano Municipal de Educação coube à SE-MED⁵, que encaminhou um amplo debate, desencadeado por um Movimento denominado de Constituinte Escolar, sobre os problemas da educação no âmbito da REME, o qual contou com a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo educacional.

O marco inicial do Movimento da Constituinte Escolar se deu com o seu lançamento em 2001, em que a equipe da Constituinte apresentou a proposta aos educadores, educandos e à comunidade escolar de todas as escolas municipais e centros de educação infantil. Também participou do evento o secretariado da prefeitura e representantes das universidades no município de Dourados. Segundo Barboza (2007, p. 78) “[...] nesse momento, estava lançado o desafio de aglutinar o conjunto da sociedade para coletivamente

⁵ Inicialmente, a Secretaria buscou orientações com estados e municípios que tinham experiências no processo do Movimento da Constituinte Escolar. Para tanto, contratou a assessoria do professor Antônio Gouveia, na época doutorando na Pontifícia Universidade Católica (PUC), para contribuir com a sistematização e a organização dessa proposta, já que ele trabalhava com esse projeto em várias cidades brasileiras. Salienta-se que experiências do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e de Chapecó, Santa Catarina, foram referências para Dourados.

discutir, pensar e elaborar a lei educacional para o município”.

A partir disso, a política educacional municipal passou a ser delineada pelo Movimento da Constituinte Escolar que buscava construir uma escola participativa, pautando-se no diálogo. O eixo condutor da discussão era “[...] a escola que temos e qual escola queremos”. Para Fernandes (2004), a Constituinte Escolar “Construindo uma Escola Participativa” objetivava a democratização da gestão, do acesso, da permanência, do conhecimento; a garantia da qualidade social na educação; e subsidiar a construção do Plano Municipal de Educação.

Salienta-se que, não havendo grande produção científica que explicita o Movimento Constituinte Escolar ocorrido em Dourados-MS no período de 2001 a 2004, utilizar-se-á as seguintes fontes analíticas: as dissertações de Barboza (2007), Vasconcelos (2007) e Aranda (2004), e o livro de Fernandes (2004), além dos documentos que abordam o tema (DOURADOS, 2003a, 2003b) e foram produzidos na época.

O Movimento da Constituinte Escolar defendia que a “[...] educação, como prática humana, está comprometida com as lutas e contradições sociais, não podendo jamais ser concebida como uma prática neutra e apolítica” (DOURADOS, 2003a). Seu referencial teórico-metodológico baseava-se em valores e práticas do ensino popular, tendo como perspectiva a concepção de educação e defendendo um ensino público.

[...] não como um conjunto de métodos e técnicas de ensino, mas como um compromisso ético e humano com a superação das situações de injustiça e desigualdades sociais que marcam a sociedade capitalista e, portanto, a sociedade brasileira (DOURADOS, 2003a).

A metodologia adotada pela equipe da SEMED que conduzia o Movimento Constituinte Escolar se concentrava em evidenciar e problematizar as dificuldades, os conflitos e os problemas vivenciados no cotidiano escolar por todos os envolvidos no processo educativo. Para tanto, a SEMED propiciou encontros com reflexões teóricas, discussões e debates que culminaram em seminários em cinco⁶ momentos de trabalho até a etapa final, que constituiriam a construção dos princípios e das diretrizes do Plano Municipal da REME (VASCONCELOS, 2007).

Os princípios e as diretrizes que integrariam o documento final do Plano Municipal, aprovados no I Congresso da Constituinte Escolar, ocorrido em dezembro de 2002, serviriam como referências para orientar/reorientar a elaboração “[...] dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e da Estrutura Curricular existente na Rede Municipal” (DOURADOS, 2003b), bem como subsidiariam um longo e novo Movimento, denominado de Reorientação Curricular, que implicaria pensar, ler, fazer e viver o currículo de forma diferente da dimensão da “continuidade” do governo antecedente.

Como maneira de convocar todos os envolvidos com a educação de Dourados à reflexão sobre a sociedade e a escola, a Constituinte Escolar tornou-se *locus* de reflexões, enfrentamentos e elaborações (BARBOZA, 2007). Esse encaminhamento colocava-se como intencionalidade para se repensar e problematizar a educação que se fazia até então e a necessária para uma proposta diferenciada.

6 O primeiro momento da Constituinte Escolar constituiu-se da SEMED realizando estudos internos sobre a conjuntura para a elaboração da proposta. Em um segundo momento, houve a sensibilização das unidades escolares com relação ao projeto. No terceiro, realizou-se uma avaliação dos estudos e foram elencados os princípios e as diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME). No quarto momento, ocorreu a construção dos oito cadernos temáticos, que serviriam para o aprofundamento teórico dos temas apresentados pelas instituições de ensino. E, no quinto, aconteceu o “I Congresso da Constituinte Escolar”, onde foram votadas as propostas (princípios e diretrizes) encaminhadas pelas escolas e que constituiriam o PME (VASCONCELOS, 2007).

Para Vasconcelos (2007), o processo vivido na Constituinte Escolar contribuiu para a formação política dos envolvidos no contexto educacional, uma vez que possibilitou a compreensão das relações sociais produzidas pelo capital e expressas na escola como problemas educacionais, ou seja, “[...] a reflexão e os debates [...] levaram os atores sociais [...] a entender que os problemas são inerentes a uma situação mais ampla [...] da escola, sendo relacionados com o modo de produção da sociedade capitalista” (VASCONCELOS, 2007, p. 140).

Ressalta-se que a primeira etapa do Movimento da Constituinte Escolar foi cumprida e culminou na elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), porém, a segunda etapa, a qual previa a avaliação e a execução do PME em sua totalidade, não ocorreu. Para Vasconcelos (2007), isso se deve a dois fatores, a saber:

O primeiro, o PME apresentou lacunas em relação às metas a serem perseguidas e materializadas pelo poder público; segundo, a falta de tempo para o término do PME, devido à mudança administrativa no âmbito da Secretaria de Educação com a troca da secretária em 2003 (VASCONCELOS, 2007, p. 140).

Para a REME, a execução dos princípios e das diretrizes propostas no PME deveriam ser colocadas em prática por meio da orientação/reorientação “[...] dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e da Estrutura Curricular existente na Rede Municipal” (DOURADOS, 2003b). Nesse sentido, a SEMED fez a opção por iniciar o processo de formação continuada com vistas a reorientar os currículos escolares. Para tanto, desencadeou o Movimento denominado de Reorientação Curricular.

Entende-se que a opção por iniciar a formação pela discussão do currículo escolar tenha advindo tanto dos conflitos/problemas evidenciados nas escolas pela equipe da secretaria quando realizavam os debates do processo da Constituinte Escolar como por compreenderem que o currículo acaba em uma prática pedagógica, ou seja, “[...] o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Sacristán (2000, p. 90) argumenta ainda sobre “[...] a importância do currículo como determinante do que ocorre nas aulas e na experiência que o aluno obtém da instituição”, uma vez que as implicações de práticas políticas, administrativas e institucionais também se entrecruzam com as genuínas atividades pedagógicas no desenvolvimento do currículo escolar. Logo, se pretendemos transformar a escola, necessariamente deve-se, pois, transformar suas práticas e, para isso, precisa-se modificar o currículo escolar.

Para Saul e Silva (2009), as vozes sociais da alternatividade democrática das políticas educacionais devem tomar o currículo como objeto de estudo, manifestação da coletividade e realidade dos sujeitos em socialização. Nessa direção, alguns estados e municípios brasileiros desencadearam o Movimento da Constituinte Escolar, que almeja, dentre outros, apropriar-se do currículo como tema para análise e intervenção. Entende-se ser pertinente explicitar os processos ocorridos em Porto Alegre-RS e Mato Grosso do Sul (MS), por terem servido de experiências para a realidade de Dourados-MS.

Em relação ao Congresso Constituinte Escolar (de outubro de 1994 a agosto de 1995) em Porto Alegre, os autores comentam que:

[...] o Congresso Constituinte Escolar desencadeou uma discussão com todos os segmentos da comunidade escolar para a construção dos regimentos escolares, viabilizando a proposta de escola cidadã para a rede pública municipal. Embasada numa concepção democrática de gestão, essa proposta procurou subsidiar e dar condições efetivas para um movimento coletivo de reorientação curricular. [...] O currículo foi concebido e construído de forma interdisciplinar, envolvendo o coletivo dos educadores na busca da contribuição das diferentes disciplinas para a compreensão dos objetos de estudo. Tanto os objetos quanto o próprio processo de análise foram considerados totalizações históricas contemporâneas, estando sujeitos, portanto, a diferentes leituras, de acordo com os interesses e intenções dos sujeitos envolvidos (SAUL; SILVA 2009, p. 231).

A “Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática” fora caracterizada como um projeto de governo do Partido dos Trabalhadores, baseada na democracia participativa, pretendendo superar práticas educacionais consolidadas ao longo da história da educação do estado, que empreendia uma concepção de ensino estreitamente vinculada ao desenvolvimento econômico do país do ponto de vista mercadológico, objetivando a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva (ARANDA, 2004).

Segundo Aranda (2004), o projeto de educação advindo do processo de Constituinte Escolar a ser concretizado era o “Projeto de Educação Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição⁷”, pautado nos princípios de integração e participação que tinha como compromisso a construção de uma escola pública democrática de qualidade e que atendesse as necessidades humanas da sociedade contemporânea.

Ressalta-se que o Processo de Constituinte Escolar oportunizou às escolas estaduais de MS uma reflexão qualificada sobre a sociedade em que vivemos (relações sociais e o papel dos trabalhadores na conjuntura atual), como também uma discussão sobre as políticas educacionais “[...] sob orientações pedagógicas elaboradas pelo Banco Mundial e o processo de desmonte do Estado, implementado pelo governo federal para com as políticas sociais, principalmente a educacional” (ARANDA, 2004, p. 57).

Após a contextualização do Movimento da Constituinte Escolar ocorrida em Dourados, bem como em Porto Alegre e em Mato Grosso do Sul, passar-se-á a explicitar outro Movimento, originário deste, denominado Reorientação Curricular.

4 A política curricular da secretaria municipal no período de 2001 a 2004

O Movimento de Reorientação Curricular consubstanciou-se na política curricular oficial materializada pela SEMED nas escolas municipais douradenses a partir de 2003. Inicialmente, entende-se ser necessário justificar a escolha do período (2003 a 2004) ao tratar-se do Movimento de Reorientação Curricular, uma vez que o governo petista se encerrou em 2008, como também explicitar algumas contradições que suscitam indagações quanto à continuidade ou não desse movimento após o intervalo temporal destacado.

A escolha do período decorreu do fato de o Movimento ter iniciado somente em 2003, em decorrência do Movimento da Constituinte Escolar. Quanto às contradições, estas podem ser evidenciadas nas falas de Barboza (2007) e Carvalho (2012).

Barboza (2007) argumenta que os conflitos do próprio governo provocaram lacunas no que ele vinha propondo para a democratização das políticas públicas. Além disso, afirma que a mudança do “[...]”

7 Cf. Aranda, 2004.

secretariado em meados de 2003, a nova condução política não permitiu a continuidade do movimento educacional em construção na Rede Municipal de Ensino e praticamente este processo foi engavetado” (BARBOZA, 2007, p. 95), ou seja, findou-se o Movimento de Reorientação Curricular na REME.

Porém, Carvalho (2012) não concorda com Barboza (2007) alega que oficialmente não há registro que o Movimento de Reorientação Curricular terminou em 2004, pois o governo do PT somente finalizou sua gestão em 2008. Portanto, para a apreensão do fim, ou não, da Reorientação Curricular, além do que tenha permanecido na escola como resultado desse Movimento, torna-se necessária uma investigação empírica⁸, a qual está além do objetivo deste estudo.

Salienta-se que, não havendo uma grande quantidade de produção científica referente ao Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em Dourados no período de 2003 a 2004, recorrer-se-á às contribuições de Silva⁹ (2004), Saul e Silva (2009), Przylepa e Lima (2010), e Carvalho (2012), por serem trabalhos que tratam especificamente desse Movimento em Dourados.

Ressalta-se que a experiência do processo de Reorientação Curricular não foi única em Dourados-MS; muito pelo contrário, foi um movimento experienciado em vários estados e municípios¹⁰ brasileiros desde os anos de 1998, por meio de Políticas Curriculares que tinham como ponto de partida a realidade local, e não as demandas educacionais advindas da esfera federal.

O Movimento de Reorientação Curricular¹¹, em Dourados, iniciou-se em 2003, desencadeado pela equipe da SEMED¹² por um processo de formação continuada. Esse Movimento baseava-se na metodologia dialógica e problematizadora da Constituinte Escolar, isto é, em uma compreensão dialética da *práxis*, entendida em uma concepção freireana como ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (DOURADOS, 2003a, 2003b). De maneira sintética, pode-se afirmar que “a prática dialógica em Freire implica sempre em uma *práxis* humanizadora, transformadora de uma realidade opressora” (SILVA, 2004, p. 140).

Segundo Damke (1995), nessa teoria, o diálogo aparece como uma condição para o saber, ou seja, ele é a essência do processo de construção do conhecimento. Para Freire (2005), o conhecimento tem uma dimensão individual que não explica tudo. Nesse sentido, acredita-se que o ato de conhecer acontece em um processo social, cuja mediação ocorre pelo diálogo.

8 Cf. Przylepa, 2013.

9 A tese de doutorado de Silva (2004), intitulada *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*, explicita um relato analítico, no qual o pesquisador é participante sobre as Políticas Curriculares implementadas em municípios e estados brasileiros, dentre eles Dourados-MS, comprometidas com a Administração Popular e tendo como pressuposto a perspectiva educacional libertadora.

10 São Paulo-SP (1989-1992 e 2001), Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998 – 2000), Esteio-RS (1999-2003), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), *Dourados-MS (2001-2003)*, Goiânia-GO (2001-2003), Criciúma-SC (2001-2003), Constituinte Escolar no estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) e implementação da proposta curricular por ciclos de formação no estado de Alagoas (2001–2003) (SILVA, 2004, grifo nosso).

11 Para aprofundamento sobre o Movimento de Reorientação Curricular ocorrido em Dourados-MS, cf. Carvalho, 2012.

12 A equipe pedagógica recebeu assessoria, para organizar o processo de Constituinte Escolar e o Movimento de Reorientação Escolar, de Antônio Fernando Gouvêa da Silva, educador da Rede Pública do estado de São Paulo e atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Sorocaba).

Assim, a situação gnosiológica não é uma relação eu/objeto, mas sim uma situação dialógica entre sujeitos cognoscentes, em que o objeto do conhecimento é o mediador dessa relação. Freire (2005) afirmava que o pensamento crítico é condição para o diálogo, ao mesmo tempo em que este é o único capaz de gerar o pensamento crítico, de suscitar a comunicação e garantir a verdadeira educação que transforma a realidade, uma vez que “[...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico” (FREIRE, 2005, p. 78).

Um dos pontos relevantes dessa perspectiva teórica é a possibilidade de se evitar os fanatismos, pois os sujeitos que dialogam se abrem ao outro, ao novo e não aceitam mais posições dogmáticas, já que sempre há coisas a descobrir e, dessa forma, estão prontos a rever o estabelecido. Nesse sentido, a educação não é somente um trabalho do educador, mas sim torna-se um diálogo crítico e libertador entre educador e educando (DAMKE, 1995), tendo em vista que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

Quanto à problematização, segundo a teoria freireana, esta não se separa do ato cognoscente e, juntamente com ele, é inseparável das situações concretas, isto é, a problematização parte de situações vivenciadas e implica um retorno crítico a elas. Damke (1995, p. 83) afirma que “[...] a verdadeira situação gnosiológica, enquanto processo educativo libertador, supõe a problematização do mundo do trabalho, da cultura e da história, uma vez que são mundos criados pelo ser humano, mas que acabam condicionando seus próprios criadores”.

A problematização ocorre tanto no momento da produção do conhecimento como no instante da apropriação deste. Segundo Silva (2004), para Freire (2005), a problematização seria fundamental para a construção de um currículo popular, crítico e libertador.

Nessa direção, a Reorientação Curricular encontrava-se comprometida com a transformação socio-cultural, tendo como referência primeira e última a instituição escolar, os seus sujeitos, os conhecimentos, bem como as práticas pedagógicas coletivas apreendidas.

[...] em uma perspectiva popular crítica como um processo político-pedagógico que busca construir, por um processo participativo, democrático, inovador e contra-hegemônico – no sentido Gramsciano do termo –, atuar e interferir na cultura escolar instituída, problematizando suas representações e fomentando novas práticas socioculturais [...] (SILVA, 2004, p. 325).

O Movimento de Reorientação Curricular buscava romper com a prática educativa desumanizante vigente, por meio de uma intervenção pedagógica crítica. Para tanto, trabalhava na perspectiva de construção de um currículo “[...] responsável, comprometido com os socialmente excluídos, que parta das necessidades e dos conflitos vivenciados para tornar-se significativo, crítico, contextualizado, transformador e popular” (SILVA, 2004, p. 1).

Por conseguinte, buscou-se efetivar a Reorientação Curricular por meio de um processo de formação continuada, desencadeado/coordenado pela Superintendência de Educação e Ensino da Secretaria Municipal de Educação a todos os educadores da REME. Seu objetivo era problematizar as concepções e as práticas curriculares consolidadas em escolas e centros de educação infantil municipal, com vista à construção de um currículo crítico, dialógico, participativo e que considerasse tanto o saber cientificamente elaborado quanto o popular. O desdobramento do processo de formação centrava-se em oito eixos norteadores, a saber:

- 1) Reflexão crítica sobre as concepções e práticas curriculares existentes nas escolas e CEIMs (Centros de Educação Infantil Municipal), tendo como referência os princípios e diretrizes aprovados no Plano Municipal de Educação;
- 2) Aprofundamento teórico das categorias que envolvem a construção de um currículo crítico e participativo;
- 3) Pesquisa e investigação socioantropológica da realidade social, econômica, política e cultural vivenciada pela comunidade escolar;
- 4) Identificação das situações limites (conflitos) e dos limites explicativos presentes na visão de mundo da comunidade, ou seja, identificação das falas significativas;
- 5) Problematização das contradições e conflitos presentes nas visões de mundo da comunidade, ou seja, problematização das falas significativas;
- 6) Seleção do Tema Gerador: a partir de falas significativas, ou seja, aquelas que explicitam o 'senso comum' vividos pela comunidade escolar;
- 7) Elaboração do contra-tema: o contra-tema é o conhecimento crítico historicamente construído (sistematizado). Este vai sendo construído nas discussões como os alunos/crianças e professores que utilizam elementos do cotidiano para fazerem as relações com a micro, a meso e a macroestrutura. Depois se define a Questão Geradora da Rede Temática, a qual problematiza as duas visões de mundo (Tema Gerador e Contra-tema) e orienta o coletivo de professores na busca dos recortes de conhecimentos nas diferentes áreas;
- 8) Seleção de conteúdos a partir da Rede Temática: organização e programação dialógica das aulas (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 19-20).

Quando concluída a seleção dos conteúdos programáticos, o processo de formação continuada centrava-se nas elaborações das programações dos planejamentos de aulas, que eram organizadas em três momentos pedagógicos:

- ER – Estudo da Realidade: momento de busca e exploração da interpretação que os alunos têm sobre o problema vivido. Situação Codificada. Problematização;
- OC – Organização do Conhecimento: o conhecimento é programado e selecionado, a fim de que o aluno construa outras visões e explicações para as situações ou fenômenos problematizados;
- AC – Aplicação do Conhecimento: é uma leitura da realidade, possibilitada pela transferência de conhecimentos adquiridos, que encaminha para ações concretas sobre o real (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 20).

Diante do exposto, evidencia-se que a Reorientação Curricular buscava a implementação de uma *práxis* (ação-reflexão-ação) de um currículo popular crítico. Para tanto, pautava-se nos mesmos pressupostos e diretrizes do Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, implementado em São Paulo (1989 a 1992 – gestão em que Paulo Freire era secretário de Educação do município). Ou seja, era defendido como um:

[...] movimento de reorientação curricular comprometido com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, voltado à emancipação das comunidades excluídas, a partir da superação das práticas pedagógicas convencionais, em que a construção coletiva se dá como processo de conquista da autonomia da unidade escolar e de formação permanente dos educadores (SILVA, 2004, p. 162).

O ponto de partida para o desenvolvimento, no período de 2003 a 2004, da política curricular pretendida era a realidade social e concreta dos educandos e trabalhava na perspectiva de construção de um outro paradigma curricular, ou seja, buscava-se uma Reorientação Curricular orientada pela racionalidade emancipatória e sustentada na “teoria crítica”. Em outras palavras, almejava:

[...] estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo. Construir/ reformular/reorientar o currículo nessa perspectiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão que explicita uma dimensão frequentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia (SAUL; SILVA, 2009, p. 225).

O Movimento de Reorientação Curricular, em meio a debates e encaminhamentos, concebe o currículo como um processo político de construção coletiva, constituído da participação dialógica de todos os envolvidos no ato educativo, e objetivava o desvelamento das contradições do real, e não a aceitação tácita deste, uma vez que “[...] somos seres condicionados, mas, não determinados. [...] A História é tempo de possibilidades e não de determinismo, [...] o futuro é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1997, p. 21).

Nesse sentido, “[...] não se tratava de uma perspectiva tecnicista do currículo, ao contrário, pressupunha a dialogicidade como prática da ponderação do ensinado e do aprendido num movimento de intensa comunicação [...]” (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 21).

No entanto, entende-se ser necessária uma investigação empírica, para apreender o que, de fato, ficou desse movimento tão “intenso” no interior das unidades escolares após o findar do governo que o propôs. É preciso “olhar” para a realidade, como afirma Freire (1997), e problematizá-la para que, assim, compreenda-se as contradições do real vivido, existentes entre o contexto de produção e o da prática na consubstanciação de uma política educacional. Dessarte, concorda-se com Silva (2004) que:

[...] a análise crítica das políticas públicas e de suas propostas e reformas curriculares possibilita caracterizar como as especificidades pedagógicas, epistemológicas, culturais se inter-relacionam nas dimensões sociais e econômicas do espaço escolar e, fundamentalmente, como os interesses políticos e éticos se estabelecem em tais relações curriculares, reconstituídas a partir de abordagens históricas e conjunturais (SILVA, 2004, p. 257).

Saul e Silva (2009) salientam que, mesmo havendo particularidades na efetivação do Movimento de Reorientação Curricular desencadeados em distintas regiões do Brasil, decorrentes das especificidades dos contextos de estados e municípios, a Reorientação Curricular tinha como convergência o Projeto Interdisciplinar, via Tema Gerador, garantindo suas especificidades na totalização da prática educativa que esse projeto representava.

Enfim, a Reorientação Curricular, materializada na Rede Municipal de Ensino na gestão do governo municipal petista, buscou construir um currículo participativo, dialógico, problematizador e pautado em problemas, conflitos e necessidades da comunidade local.

Considerações finais

O governo municipal petista pretendeu inverter a lógica das prioridades das ações das administrações anteriores. Objetivou, ainda, implantar uma administração democrática e popular no município de Dourados, concebendo a democracia como princípio educativo e tentando legitimar as vozes de todos os envolvidos no ato educativo, que se encontravam silenciadas pela forma autoritária de governos oligárquicos que se perpetuavam no poder municipal até então.

Para a implementação do projeto de administração democrática e popular, houve mudanças na gestão da Secretaria Municipal de Educação, que almejou relações mais próximas com as unidades escolares, desencadeou o Movimento da Constituinte Escolar como núcleo para a construção do Plano Municipal de Educação, e implementou uma política curricular a partir da realidade socioeconômica, histórica e cultural do município de Dourados por meio da Reorientação Curricular.

Portanto, a política educacional efetivada no período de 2001 a 2004, na Rede Municipal de Ensino,

tinha como intencionalidade a construção de um currículo dialógico, participativo, a partir da realidade social das escolas municipais douradenses, e pautado na concepção de educação problematizadora. Para tanto, buscou suscitar a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade escolar no processo de elaboração e implementação dessa política educacional.

Referências

- ARANDA, M. A. de M. **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001):** uma proposta de gestão democrática. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.
- BARBOZA, E. N. **A Constituinte Escolar em Dourados (2000-2004):** um movimento em busca da democratização da escola pública. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.
- CARVALHO, E. S. **Gestão do Processo de Reorientação Curricular na Rede Municipal de Ensino de Dourados (2001 a 2008).** 2012. 106 f. Dissertado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.
- DAMKE, I. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Governo para Dourados: Movimento Vida Nova Dourados – PT/PPS/PCdoB/PHS/PSC.** Dourados-MS: SEMED, 2000.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Movimento Constituinte Escolar em Dourados (2001-2002).** Dourados-MS: SEMED 2003a. Mimeografado.
- DOURADOS. Texto de Abertura. *In: Seminário da Rede Municipal de Ensino de Dourados: Reorientação Curricular construindo uma educação popular e humanizadoras.* Dourados, MS: SEMED, 2003b. Mimeografado.
- FERNANDES, M. D. E. Gestão Educacional – Experiências de Dourados/MS (2001 a 2003). *In: GIL, Juca (org.). Educação Municipal: experiências de políticas democráticas.* Ubatuba, SP: Estação Palavras, 2004. p. 157-177.
- FREIRE, P. **Educação e Política.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.
- PRZYLEPA, M. **Concepção de currículo e de participação nas políticas curriculares para o município de dourados (1997-2004):** avanços e fragilidades. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2013.

PRZYLEPA, M.; LIMA, P. G. Pesquisa Exploratória das Políticas Curriculares em Dourados-MS no período de 1997 a 2005: recorrências e perspectivas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 01-26, dez. 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. da. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: Das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

VASCONCELOS, S. S. F. **A(s) Política(s) para Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS 1997 – 2004**. 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2007.

A POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS NO PERÍODO DE 2001 A 2004¹

Sonia Solange Ferreira Vasconcelos²

Mariclei Przylepa³

Eliane Souza de Carvalho⁴

1 Introdução

O presente capítulo objetiva retratar a Política de Formação Continuada materializada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), para os educadores da Rede Municipal de Ensino (REME), de 2001 a 2004. Para tanto, inicia contextualizando o governo, sua proposta e concepção de educação para o município; após isso, evidencia a política educacional municipal e a formação continuada desenvolvida de janeiro de 2001 a março de 2003; *a posteriori*, descreve a política e a formação efetivada entre os anos de 2003 a 2004; e finaliza elucidando as diferenças de concepções e encaminhamentos dessas políticas educacionais e de seus processos de formação continuada nos referidos períodos.

1 Trecho extraído da dissertação de mestrado *A(s) Política(s) para a Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados/Mato Grosso do Sul (1997-2004)* (UFMS, 2007).

2 Possui graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL) (1993) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2007). Atualmente, é docente não exclusiva da Faculdade de Administração de Fátima do Sul e estatutária da Secretaria Municipal de Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política/governo, projeto/coletivo/autonomia, educação popular/currículo, política/gestão/currículo e formação continuada.

3 Graduada em Pedagogia e Administração de Empresas, especialista e mestra em Educação, e doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora concursada na Rede Municipal de Educação de Dourados-MS. Atualmente, trabalha como professora coordenadora, participa do Grupo de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD), é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE), credenciado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisas CNPq.

4 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), especialista em Língua Portuguesa pela UFMS, mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e doutoranda em Educação pela UFGD. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino desde 2000. Técnica de nível superior na função de editora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) desde 2006. Atuou na Educação a Distância (EaD) na UFGD nas funções de tutora, membro da equipe multidisciplinar e professora formadora.

Em 2000, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) vence as eleições no município de Dourados-MS, com o prefeito José Laerte Cecílio Tetila, tendo como proposta para a Rede Municipal de Ensino a educação popular⁵ e a qualidade social⁶, voltadas para as classes majoritárias⁷, com a participação coletiva no processo de decisão de todos os envolvidos na educação.

De acordo com o programa de trabalho de governo municipal, no que diz respeito à educação, o documento declara: “[...] Educar para o Futuro [...] Os principais fatores de produção são: a Imaginação, o Conhecimento e a Criatividade [...] E não o capital, a terra e o trabalho... [...] Não se pode continuar a ler para o analfabeto [...] é preciso ensiná-lo a ler” (DOURADOS, 2000a, p. 9).

Na sociedade capitalista, a imaginação, a criatividade e o conhecimento são vistos como elementos a serem incentivados no mundo do trabalho para a acumulação do capital. Essa lógica perpassa os cursos de capacitação para as atividades na qual o discurso é o do trabalhador competente e criativo. Isso significa um empregado polivalente, preparado para atuar em quaisquer circunstâncias.

No entanto, percebemos uma preocupação na proposta do governo Tetila com a apropriação do conhecimento, em que a imaginação e a criatividade ganham uma outra dimensão: o resgate do papel da educação enquanto prática social, pautada em princípios e valores voltados para o desenvolvimento do ser humano, e não apenas uma educação baseada em valores econômicos, isto é, nos do mercado de trabalho.

Sabemos que a autonomia da escola é relativa frente aos fatores externos (legislação, questões sociais) que a influenciam. Entretanto, esse governo teve como proposta a autonomia e a democratização da instituição pública por meio de mecanismos que foram criados para a gestão dos espaços públicos. Conforme os eixos centrais de sua proposta:

[...] [são essenciais] gestão democrática na escola, autonomia escolar e descentralização administrativa. Cada uma dessas diretrizes pressupõe, para que seja implantada, um conjunto de ações políticas. Assim, a mobilização da população (professores, pais, alunos e administrativos) a participação na vida da escola, deve ser a nossa marca [...] a educação deve desenvolver entre homens e mulheres os laços de colaboração, solidariedade, respeito e autonomia, formando cidadãos conscientes, críticos, participativos das relações sociais de nossa atualidade e, ao mesmo tempo, disseminadores do saber construído pelas gerações anteriores. Para isso, atuaremos em duas direções: construção da autonomia das unidades escolares, com vistas à garantia de oferecimento da qualidade social de educação, e liberdade frente à construção do conhecimento. A autonomia da escola, enquanto unidade inserida no sistema municipal de ensino, será pensada através dos mecanismos de descentralização administrativa, execução financeira, do planejamento e da execução das ações didáticas planejadas de acordo com orientações pedagógicas democráticas. Desse modo, deve-se compreender a escola como unidade autônoma no sistema de ensino municipal (DOURADOS, 2000a, p. 3-4).

5 De acordo com os cadernos temáticos norteadores da política educacional desse governo, a educação popular é aquela produzida a serviço dos interesses das classes populares. Não que ela seja somente para as classes populares; ela é para todos, mas a partir da ótica das classes populares. É a classe trabalhadora que define os objetivos mais amplos e a metodologia a ser empregada (MST, CADERNOS DE EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA, 1995). Corroborando a temática, segundo Corragio (1996), a educação popular tem como parâmetros a transformação social mediante um projeto político de libertação dos oprimidos.

6 Nascido da prática dos movimentos populares, a noção de qualidade social “implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população [...] para que a educação possa merecer o nome de pública, ela deve garantir o acesso, a permanência e o aprendizado para todos” (CAMINI *et al.*, 2001, p. 67).

7 Termo utilizado por Veiga (2001), ao se referir à classe trabalhadora menos favorecida.

Objetivando a descentralização administrativa, a autonomia e a democratização da escola pública, o governo buscou implantar determinadas políticas públicas, como o Orçamento Participativo (OP) e o Movimento da Constituinte Escolar (MCE), por serem mecanismos de participação social na gestão dos serviços públicos, uma vez que “essas políticas buscaram e buscam construir uma nova perspectiva na gestão da ‘coisa pública’, onde a comunidade participa das discussões e decisões no que se refere ao orçamento do município e aos rumos da educação na Rede Municipal de Ensino” (DOURADOS, 2000a, p. 3).

Assim, as diretrizes pedagógicas propostas tinham a intencionalidade de rever o papel social da escola como espaço cultural na elaboração e na reelaboração crítica do saber, privilegiando a cultura local. Ou seja, procurou a valorização da cultura dos atores sociais (pais, alunos, professores, diretores, técnico-administrativos etc.), que atuavam na escola e no entorno dela. De acordo com o Plano de Governo:

A orientação pedagógica, por outro lado, deve ser pensada a partir de uma profunda transformação da escola quanto ao seu papel. Ela deve ser entendida enquanto espaço cultural; espaço privilegiado para a construção, elaboração e reelaboração crítica do saber; enfim, como centro irradiador da cultura e do saber, no seio da comunidade. [...] uma mudança de postura frente ao saber, necessitaremos estabelecer uma profunda reestruturação curricular no ensino fundamental e apoiar sistematicamente os professores para que possam desenvolver suas funções (DOURADOS, 2000a, p. 3).

Salientamos que a Secretaria Municipal de Educação, no período de janeiro de 2001 a março de 2003, iniciou ações políticas visando à reorganização da SEMED, a qual ganhou novos contornos, com a proposta do governo municipal, e ampliou sua estrutura em virtude das demandas instituídas em prol do atendimento específico para cada nível e modalidade de ensino. A SEMED teve a sua reorganização, como demonstra o quadro 1.

Quadro 1 – Organização interna – SEMED (2001)⁸

Superintendência de Educação	Superintendência de Administração
Coordenação de Educação Infantil	Coordenadoria de Orçamento e Planejamento de Finanças
Ensino Fundamental	Serviço de Protocolo e Atos Administrativos
Educação Inclusiva	Coordenadoria de Gestão Escolar e Recursos Humanos
Educação do Campo	Supervisão Técnica Escolar
Educação Indígena	Inspeção Escolar
Jovens e Adultos	Escrituração Escolar
Mova	Estatística e Sistema de Administração Escolar do MEC (SAEMEC)
	Coordenadoria de Infraestrutura
	Conselho Municipal de Educação
	Conselho da Merenda Escolar
	Comissão de Valorização do Magistério

Fonte: elaborado com base nos dados da SEMED (DOURADOS, 2004a).

A partir de 2001, foram criadas a Superintendências de Ensino e a de Administração, com as respectivas coordenações. A divisão interna, com as superintendências e coordenações, teve como objetivo democratizar as relações no interior desse órgão, sendo fundadas nesse período as Coordenações da Educação In-

⁸ Essa organização se manteve até o ano de 2004.

dígena e da Educação Especial, denominada atualmente Educação Inclusiva. O Sistema Municipal de Ensino atende o ensino fundamental, a educação infantil e às modalidades de ensino, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 11.

Ressalta-se que, no período de 2001 a 2004, a SEMED efetivou políticas educacionais que trouxeram mudanças significativas com relação ao aumento do atendimento ao ensino, à construção de escolas e CEIMs e à contratação e qualificação dos docentes, consoante apresentado nos quadros a seguir. A tabela 1 evidencia o crescimento no número de matrículas da educação infantil, do ensino fundamental e a oscilação da educação de jovens e adultos (EJA).

Tabela 1 – Quantitativo de alunos da Rede Municipal de Ensino

Ano	Número de Alunos			
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	EJA	Total
2001	3.901	17.084	1.080	22.065
2002	4.252	18.146	1.074	23.472
2003	4.228	18.635	997	23.860
2004	4.656	18.102	2.120	24.878

Fonte: elaborada com base no Censo Escolar da SEMED (DOURADOS, 2004b).

De acordo com a tabela acima, a Rede Municipal de Ensino de Dourados vem crescendo em número de matrículas da educação infantil, da de jovens e adultos e do ensino fundamental. Isso se deve ao processo de ampliação do ensino fundamental e do atendimento da educação infantil, com a obrigatoriedade por parte do município de oferecer essa etapa de ensino. Conforme os dados do Censo Escolar de 2004, a Rede Municipal de Ensino possuía 24.878 alunos; destes, 20.222 estão no ensino fundamental, 4.656 na educação infantil e 2.120 na EJA.

Em relação à estrutura física dos estabelecimentos de ensino mantidos pelo município, a tabela 2 sinaliza uma ampliação das escolas rurais e dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs).

Tabela 2 – Escolas Municipais e Centros de Educação Infantil no município de Dourados

Ano	Escolas			CEIMs
	Urbana	Urbana Distrital	Rural	
2000	25	04	06	17
2001	25	04	06	17
2002	25	04	06	17
2003	25	04	06	18
2004	25	04	07	23

Fonte: elaborada com base nos dados fornecidos pelo Setor de Estatística da SEMED (DOURADOS, 2004c).

Ao final de 2004, a Rede Municipal de Ensino (REME) contava com 23 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e cinco Centros de Educação Infantil (CEIs), que são conveniados à Secretaria Municipal de Educação. No tocante aos prédios escolares, o quantitativo era de 25 escolas urbanas, sete na zona rural e quatro unidades urbanas distritais, cujas instituições localizam-se em áreas urbana, urbana distrital e rural, e respondem, atualmente, aos níveis de educação infantil, ensino fundamental, EJA e educação indígena.

Relativo ao atendimento ao ensino fundamental, o município, de acordo com o Censo Escolar, assumiu um percentual significativo nessa modalidade de ensino, como demonstra a tabela 3.

Tabela 3 – Número de matrículas nos estabelecimentos de ensino de Dourados

Ano	Rede	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total de matrículas
2004	Municipal	4.656	18.102	–	22.758
	Estadual	–	12.788	6.417	19.205
	Privada	1.731	3.294	1.964	5.258
Total	–	6.387	34.184	8.381	48.952

Fonte: elaborada com base no Censo Escolar da SEMED (DOURADOS, 2004b).

Já a tabela 4, demonstra a expansão do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino em relação à rede pública estadual e privada, superando o número de matrículas dos estabelecimentos estaduais e particulares. Essa tabela também evidencia que o atendimento ao ensino fundamental, em 2004, pela REME, atendeu a 53% da demanda existente e ultrapassou as demais redes de ensino do município.

Tabela 4 – Percentual de matrículas do ensino fundamental no município de Dourados

Ano	Rede	Quantitativo de matrículas	Percentual (%)
2004	Estadual	12.788	37,4%
	Municipal	18.102	53 %
	Privada	3.294	9,6%
Total	–	34.134	100%

Fonte: elaborada com base nos dados do INEP (2004).

Quanto ao quadro docente, no período de 2004, a rede municipal contava com o número de 1.553 professores, com as seguintes titulações:

Tabela 5 – Titulação dos professores da rede municipal (2000-2004)

Formação	2000	2004	Variação (%)
Leigos	39	31	79,4% redução
Magistério	275	94	34,1% redução
Licenciatura Plena	588	1.002	58.6% aumento
Pós-graduação/especialização	246	426	57.7% aumento
Total	1148	1553	73.9% aumento

Fonte: elaborada com base nos dados fornecidos pelo Setor de Estatística da SEMED (DOURADOS, 2004c).

A tabela 5 demonstra que houve uma redução de professores leigos e com formação de Magistério, e que aumentou o nível de formação dos professores da rede municipal de ensino entre os anos de 2000 a 2004.

Nesse contexto, concernente ao quantitativo total de professores ingressos na rede, restam um pequeno percentual, 2,0 %, de docentes leigos, que totalizam 31 educadores, sendo, em especial, os bilíngues que atuam nas escolas indígenas e os profissionais que trabalham na zona rural.

No tocante aos professores com a formação de Magistério, o percentual é de 0,6%, totalizando 94 docentes. Quanto ao percentual de educadores com Licenciatura Plena, é de 64,5%; e profissionais com pós-graduação, é de 27,4%.

Assim, o total de vagas ocupadas pelos professores, no ano de 2004, sinaliza que houve um crescimento (405 vagas), correspondendo a 73,9% de aumento. Conforme a tabela, em 2004, o quadro docente da Rede Municipal de Ensino totalizava 1.553 professores.

2 A Política Educacional Municipal no período de janeiro de 2001 a março de 2003

A Secretaria Municipal de Educação, no início de 2001, tendo como norte uma educação voltada para o princípio de qualidade social, viabilizou ações políticas em uma perspectiva democrático-participativa. Isso resultou em mecanismos de alargamento do espaço público e no estabelecimento de relações democráticas com as instituições educacionais.

De acordo com Fernandes (2004), iniciou-se uma gestão político-administrativa da educação no município de Dourados, cujo eixo norteador foi o compromisso assumido por meio do programa de governo da coligação político-partidária Vida Nova Dourados.

A SEMED, por sua vez, buscou uma teoria e uma metodologia que mais se aproximassem da concepção política da proposta da nova administração do município. Para tanto, a educação popular, por ser pautada nos princípios da participação ativa dos indivíduos no processo educativo e no compromisso com a formação de sujeitos críticos, engajados nas lutas pela transformação da realidade social, foi escolhida como caminho para concretização dos objetivos desenhados pela política de governo.

Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação propôs uma ampla e intensa discussão dos problemas da educação no âmbito da Rede Municipal de Ensino, contando com a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo educacional.

Os atores sociais das instituições escolares e da sociedade civil participaram dos debates e do poder de decisão no âmbito das políticas da SEMED, que não se restringiu apenas a colocar em ação as resoluções tomadas pelo poder central, mas a proporcionar uma forma de descentralização de poder.

Para Casassus (1995), a questão da descentralização aponta para o alargamento dos espaços públicos ao estabelecer relações sociais democráticas fortalecendo o poder local. A descentralização, nessa perspectiva, estabelece novas conexões entre o Estado e a sociedade, uma vez que viabiliza canais abertos para as demandas da população e, por conseguinte, efetiva a participação social na gestão pública.

A política educacional no município pautou-se no Movimento da Constituinte Escolar, o qual pretendia construir uma escola participativa. Para isso, envolvia todas as instituições da Rede Municipal de Ensino, baseado no diálogo, no debate, cujo fio condutor foi “a escola que temos e qual a escola que queremos”. Assim,

[...] a Constituinte Escolar – Construindo uma Escola Participativa – trouxe inicialmente os eixos norteadores da política educacional posta na agenda do Governo Municipal Democrático e Popular de Dourados: Democratização da Gestão, Democratização do Acesso, da permanência e do conhecimento, qualidade social na educação, a construção de novos tempos e espaços educativos na escola, bem como no horizonte próximo, a construção coletiva do Plano Municipal de Educação (FERNANDES, 2004, p. 165).

O Movimento Constituinte Escolar caracterizou-se por um longo período de reflexão coletiva, entendido pela SEMED como parte do processo de formação continuada de professores. Têve como finalidade identificar como se construíam as relações entre os diversos segmentos no interior da escola, e suscitava a indagação: quais eram os problemas enfrentados, diariamente, no tocante ao processo ensino-aprendizagem? Esse Movimento revelou a necessidade das pessoas de falar, criticar, elogiar e refletir sobre a educação (DOURADOS, 2001). As análises foram realizadas com todo segmento escolar (docentes, alunos, pais, auxiliares de serviços gerais, diretores, coordenadores pedagógicos). Conforme a proposta de trabalho da SEMED, esse momento objetivou:

Construir coletivamente com todos os segmentos de escola e da sociedade civil organizada o Plano Municipal de Educação, fortalecendo a formação geral dos indivíduos, partindo da compreensão da realidade política, econômica e social na qual vivemos, com vistas a construir um trabalho de formação política com todos os segmentos da escola, em essencial, com os professores, para garantir que os mesmos vislumbrem uma outra educação. Garantir espaços para discussão e aprofundamento das práticas escolares. Reorganizar a estrutura escolar nos âmbitos administrativo e pedagógico através de discussões das temáticas, alfabetização, currículo, avaliação e gestão democrática. Definir as formas de participação da comunidade nas ações educativas da escola. Estimular entre os educandos a formação de grêmios (DOURADOS, 2002a, p. 42).

Almejando a concretização do proposto, o Movimento Constituinte Escolar adotou a metodologia baseada na investigação dos desafios enfrentados no cotidiano escolar e na problematização do como e o porquê eles se apresentam no contexto educacional. As reflexões passaram por cinco momentos, divididos em duas fases, para discussões e elaboração de propostas, desencadeando um amplo processo de participação coletiva.

O primeiro momento do Movimento da Constituinte Escolar foi um trabalho interno para a feitura da proposta pela SEMED, por meio de estudos da conjuntura política, econômica e social. Também foi o instante de sensibilização de todo o corpo da secretaria de governo do município e dos setores da sociedade civil organizada envolvidos com a educação. Segundo Fernandes e Freitas (2003), nesse período, “buscou-

-se dialogar com a comunidade da/na escola, a partir de seus problemas, anseios, conflitos, perspectivas e esperanças” (FERNANDES; FREITAS, 2003, p. 7).

Por sua vez, o segundo momento da Constituinte Escolar foi a sensibilização e a apresentação da proposta para as escolas. Com a necessidade da participação dos professores nas várias formações para elaboração do Plano Municipal de Educação, a Secretaria realizou no mês de novembro de 2002 o 1º Seminário da Rede Municipal de Educação: “Políticas Públicas, Gestão e Currículo”. Incluiu também nesse contexto os temas alfabetização e avaliação, tópicos oriundos dos debates do processo da Constituinte Escolar.

Nessa etapa, iniciaram-se as discussões em torno da “escola que temos e qual a escola que queremos”. Para tal, foi essencial a coleta de falas “como objeto de reflexão, justamente porque elas estavam marcadas por descobertas, avanços e conflitos” (DOURADOS, 2002a, p. 1). A coleta e a problematização dessas falas ocorreram no espaço escolar e com todos os segmentos. Essas reflexões foram feitas a partir da problematização dos relatos dos atores sociais e foram sistematizadas em questões desafiadoras, acompanhadas de subsídios teóricos.

A unidade escolar, então, foi desafiada a mostrar a sua “cara” e a discutir os problemas que perpassam as relações de poder do seu cotidiano. A instituição de ensino (atores sociais) se viu “desnudada”, escancarada pelos demais atores sociais (merendeiras, professores, pais, alunos, outros) em suas relações, em seu fazer pedagógico e administrativo. Isso significou a escola se “ver” por dentro e deixar-se “ver” como espaço público para debates, em que as vozes dos atores sociais se fizeram ouvir. Ela sentiu a necessidade de ponderar as suas práticas no cotidiano escolar. Entretanto, essa fase de reflexões foi extremamente conflituosa, em virtude da cultura hierarquizada, construída historicamente no espaço educacional (DOURADOS, 2002a).

Nesse contexto, a postura centrada na figura do diretor nas tomadas de decisões verticalizadas passou pelo crivo do diálogo, do saber ouvir. Todavia, essa etapa foi entendida pelos gestores escolares como de confronto, com a perda da autonomia e da autoridade, fato decorrente do próprio curso histórico que perpassa as políticas do Estado brasileiro e que se manifesta nas localidades.

Portanto, a política educacional do município traz no contexto histórico as marcas do autoritarismo, da verticalização no poder de decisão e da concentração de poder. Fernandes (2004) aponta, no que se refere às escolas municipais de Dourados, que:

Nas unidades escolares, a cultura da política educacional engendrava situações como: forte concentração de poder nas mãos de diretores e coordenadores; ausência de fala dos professores e outros segmentos profissionais da escola; livro didático como principal instrumento didático-pedagógico de sala de aula; regime seriado classificatório, seletivo e excludente (FERNANDES, 2004, p. 161).

As evidências anunciadas por Fernandes (2004) nos remetem à percepção da lógica capitalista na cultura escolar, que marca de forma cristalizada a concentração e a hierarquização de poder no contexto social e político que perpassa as diversas instâncias do Estado.

As falas oriundas das problematizações no âmbito do Movimento da Constituinte Escolar foram significativas e constitutivas do processo de reflexão que suscitou a política de formação continuada de professores. Na concepção dos gestores da SEMED, todo o trabalho desenvolvido no interior das escolas por meio do Movimento, que visa ao levantamento dos problemas do cotidiano e à superação dos desafios

mediante a discussão e a análise teórica, já se constituía um processo de formação expressivo para os educadores da REME.

Para exemplificar esse processo de formação continuada, apresentaremos a metodologia e uma das pautas de trabalho elaboradas pelos gestores formadores da SEMED e discutida na escola. Dentre as falas coletadas e consideradas relevantes, por apresentarem a contradição presente na sociedade e na instituição de ensino, temos:

[...] péssima relação entre os segmentos, pois os mesmos trabalham separadamente, o que influencia negativamente no pedagógico. Isso ocorre principalmente pela má administração que tem falta de pulso firme e autoridade nas decisões. Somos pouco unidos e há falta de ética neste local (professor).

[...] Os professores se esforçam para expor as matérias e seus conhecimentos, mas os alunos nem sempre estão interessados (ASG).

[...] Falta compromisso dos pais com os seus filhos, deixando a responsabilidade apenas para a escola, a maioria não se envolve (direção). [...] tem mãe que fala que tem medo do professor reprovar seu filho (pais) (DOURADOS, 2002a, p. 5).

Essas afirmações denunciavam o autoritarismo que permeava as interações no cotidiano escolar e a visão linear dos professores frente aos problemas educacionais oriundos das relações sociais, em que a culpa se volta para o sujeito, e não para a contradição da sociedade capitalista. Objetivando discutir e superar os limites presentes no discurso dos atores sociais, lançava-se mão de análises teóricas acerca da importância da mobilização, da participação social e do trabalho coletivo.

Quanto à metodologia de trabalho, selecionamos a pauta construída pelos professores formadores⁹ para a formação continuada da REME, conforme demonstra o quadro 2.

⁹ São professores que ocupavam cargo na Secretaria de Educação e estiveram à frente da gestão educacional do município, ou seja, coordenadores de equipe, assessores técnicos e pedagógicos.

Quadro 2 – Pauta construída pelos professores formadores – SEMED (2002)

Pauta	A formação continuada
Conflito	“Precisa ter curso de relações humanas entre os funcionários para que se aprendam a trabalhar profissionalmente e a se relacionar, alguns funcionários se recusam a obedecer a seu superior imediato; não participam de reunião”. “Uma professora disse que, há muito tempo, discute a questão da escola que temos e a escola que queremos e nada muda”. “Um professor colocou que uma grande dificuldade é romper a barreira do individualismo”.
Problematização	Em que medida falas como essas refletem a realidade da escola? E de outras escolas que conhece? Que oportunidades/momentos de formação acontecem na sua escola? De que maneira eles(as) contribuem para a melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem? Você busca outros espaços de formação fora da escola? Quais? Oferecidos/organizados por quem? Há diferença entre os momentos de formação na escola e os fora dela (na qualidade, na intencionalidade)? Que diferenças são essas? Por que há diferenças?
Aprofundamento teórico	Questões para reflexão: Como é tratada a formação dos profissionais da educação pelas agências formadoras e empregadoras? Como devem ser definidas as políticas de formação do profissional da educação, considerando o seu papel social e cultural? Os espaços de discussão coletiva contribuem para explicitar e cultivar o papel do educador? Professor: profissional técnico ou educador-pesquisador? Qual a diferença?
Plano de Ação	Que princípios devem ser considerados para uma proposta de Qualificação e Formação Permanente dos(as) trabalhadores(as) em educação na sua escola? Que ações a escola pode desenvolver para concretizar tais princípios? E a Rede Municipal de Ensino, que princípios deve assumir para uma proposta de Qualificação e Formação Permanente dos(as) trabalhadores(as) em educação?

Fonte: elaborado com base nos dados da SEMED (DOURADOS, 2002a).

O terceiro momento do Movimento da Constituinte Escolar foi a avaliação dos estudos realizados, com a participação de todos os envolvidos no processo, que suscitou os tópicos que comporiam os cadernos temáticos da Constituinte Escolar.

O quarto momento teve como prioridade a construção e a elaboração dos cadernos temáticos; “aprofundamos os nossos estudos e reflexões sobre os temas apontados pela escola e houve a indicação das temáticas que culminaram na organização de oito cadernos temáticos” (DOURADOS, 2002a, p. 1), a saber: 1. Educação para a transformação social; 2. Educação: respeito às diferenças; 3. Políticas Públicas: Valorização e financiamento da Educação; 4. Educação: relações humanas e sociais; 5. Formação continuada; 6. Currículo e Avaliação Participativa: ensino-aprendizagem a partir da realidade; 7. Infraestrutura e organização do espaço escolar; 8. Gestão e Autonomia.

As temáticas apontadas nesses cadernos, oriundas das falas dos atores sociais (pais, alunos, professores, coordenadores, diretores, auxiliares de serviços gerais, técnicos administrativos) após discussão, debates e estudos reflexivos compuseram as propostas que geraram os princípios e as diretrizes do Plano Municipal de Educação. Dentre os tópicos, priorizamos a “Formação Continuada”, presente no Caderno n.º 5, referente ao objetivo a ser discutido neste capítulo.

O pressuposto delineado no documento sobre a “Formação Continuada” traz em seu bojo a concepção de uma educação permanente mediante as necessidades das unidades escolares, mas com uma visão crítica de sociedade e de prática docente, baseada em princípios éticos e democráticos. A formação

era delineada pela política educacional do município e pautada nos valores ali defendidos. Assim, no Plano Municipal de Educação foram elencados sete princípios e 15 diretrizes:

Princípios:

- 1 A formação continuada deve ser permanente, garantida e assessorada pela SEMED, conforme a necessidade de cada unidade escolar, alicerçada na vontade política de transformar o fazer pedagógico da escola e da comunidade.
- 2 Garantir o acesso, a interação e o reconhecimento de todos os segmentos envolvidos na educação, a partir de suas diferentes práticas e saberes.
- 3 Prática educativa democrática, dialógica, crítica e coletiva capaz de contribuir com a construção da identidade e com a qualificação e valorização de todos os profissionais da educação da REME.
- 4 A formação deve possibilitar a análise crítica da função social da escola e da realidade vivenciada.
- 5 A formação deve buscar a interação de diferentes saberes, respeitando e trabalhando a diversidade cultural, étnica, religiosa, social e econômica de toda a comunidade.
- 6 Qualificação e formação continuada de trabalhadores em educação para o atendimento às diversidades, democratizando o acesso e a permanência nas escolas e CEIMs.
- 7 Formação como espaço coletivo de construção de direitos e deveres, pautando-se nos seguintes valores: democracia, respeito mútuo, ética profissional e igualdade (DOURADOS, 2002b, p. 9).

Sem a intenção de menosprezar as demais diretrizes, priorizamos algumas delas (1, 10, 11, 12 e 14), por entender que elas indicam com mais clareza qual é a concepção de formação continuada preterida pelos professores da REME.

Diretrizes:

- 1 As escolas e CEIMs deverão organizar espaços e momentos de estudos, trocas de experiências e discussões possibilitando a participação coletiva de todos os segmentos.
[...]
- 10 Organizar o processo de formação continuada como espaço de participação efetiva e discussão permanente com as comunidades, com relação ao processo ensino-aprendizagem, à infraestrutura e às normas vigentes.
- 11 Pesquisar e investigar os saberes da comunidade escolar para, a partir destes, construir os programas de formação continuada.
- 12 Utilizar o diálogo como instrumento metodológico para a elaboração e a realização da formação continuada.
[...]
- 14 A formação continuada deverá ser pautada na pesquisa como forma de conhecer a realidade e, a partir dela, repensar o fazer pedagógico, buscando a unidade de todas as áreas de conhecimento e a construção de novos saberes (DOURADOS, 2002b, 10).

No quinto momento do Movimento, aconteceu o I Congresso da Constituinte Escolar, quando houve o processo de votação dessas propostas (princípios e diretrizes) que foram encaminhadas pelas instituições de ensino e também pelos agentes sociais externos envolvidos no contexto escolar.

Esses princípios e diretrizes foram aprovados em plenária por 1600 delegados, representantes da Constituinte Escolar, em dezembro de 2002, o que resultaria em um projeto de lei que deveria ser encaminhado à Câmara Municipal para apreciação e aprovação. Dessa forma, concluiu-se a primeira etapa do processo Constituinte Escolar. “O Congresso Municipal de Educação da Constituinte Escolar referendou assim as temáticas propostas pelos *Cadernos Temáticos* enquanto princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação” (FERNANDES, 2004, p.168, grifos da autora).

Após o Congresso, “[...] os princípios e diretrizes do Plano Municipal de Educação vêm sendo a referência para orientar/reorientar a reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e da estrutura escolar” (FERNANDES, 2004, p. 168).

O processo da Constituinte Escolar desencadeou uma formação política para todos os envolvidos no contexto educacional, no sentido de compreensão das relações sociais do modo de produção capitalista que atravessam o espaço escolar e se manifestam como problemas educacionais. Assim, a reflexão e os debates no âmbito da rede municipal levaram os atores sociais da escola a entender que as dificuldades são inerentes a uma situação mais ampla do que o próprio ambiente pedagógico, sendo pertinentes ao modo de produção da sociedade capitalista. Esse Movimento buscou estabelecer conexão com o contexto social e as políticas que perpassam o âmbito educacional, advindas da sociedade contemporânea, estabelecendo relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades de ensino e CEIMs.

A segunda etapa do Movimento da Constituinte Escolar, que seria o momento de avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) com ações como seminários e congressos, não foi realizada por dois fatores: primeiro, o PME apresentou lacunas quanto às metas a serem perseguidas e materializadas pelo poder público; segundo, a falta de tempo para o término do PME, devido à mudança administrativa na Secretaria de Educação, com a troca de secretários no início de 2003.

Entendemos que, devido aos limites da equipe técnica da SEMED que dirigiu o processo de elaboração do PME, o plano não tinha propósitos bem definidos e nem o tempo determinado para que o executivo consolidasse os objetivos por meio de políticas públicas. A questão de financiamento, também se tornou um limite para a aprovação do Plano enquanto lei.

[...] Estes limites que se esboçam [...] no plano, remontam a estrutura organizativa e de funcionamento do modelo federativo brasileiro, que na última instância, tem se revelado muito mais como pacto federativo centralizado que “implica a transformação dos governos estaduais e locais em agentes administrativos do Governo Federal, que possui forte envolvimento nos assuntos das unidades subnacionais e primazia decisória e de recursos” (ALMEIDA, 1996 apud FERNANDES, 2004, p. 169).

Referente às ações concretas implementadas pela SEMED a partir da Constituinte Escolar, ela propôs alternativas que caminharam no rumo de uma educação pública, cujo eixo foi a democratização do acesso. Esse fato se consumou de duas formas: a regulamentação e a ampliação de vagas da educação infantil (0 a 6 anos). Isso resultou em um programa de implantação da Central de Matrícula em parceria com o governo do estado de Mato Grosso do Sul.

A Central de Matrícula teve um papel relevante na distribuição de vagas na rede pública do município. Interessa registrar que esse movimento de migração das matrículas para as escolas estaduais foi um posicionamento político que objetivou:

[...] liquidar práticas clientelistas e privatistas nas unidades escolares, bem como desenvolver o exercício da cidadania para a população. Esse programa, em convênio com a Secretaria de Estado, permitiu que se retirasse das escolas o “jogo de interesses” que seus dirigentes faziam com a comunidade em virtude de oferecer matrículas nas escolas condicionadas ao apoio em momentos eleitorais pelo qual a escola passa. Também, o problema histórico de formação de filas pela população em períodos de matrículas em determinadas escolas foi eliminado com este programa (FERNANDES, 2004, p. 164).

As vagas do ensino fundamental, ao serem redistribuídas por meio da Central de Matrículas para as escolas das redes municipal e estadual de ensino, alcançaram uma melhor distribuição, “desafogando” a REME. Esse programa organizou de forma equitativa a questão das vagas existentes nas instituições públicas do município, de forma a atender a população.

No entanto, o programa foi alvo de muitas críticas, pois rompia com a cultura marcada na educação brasileira, estabelecida pelo privilégio e pelo clientelismo. Especificamente, no município de Dourados, no que se refere às escolas de localização central da cidade, a procura pelas vagas era um fator preponderante, superlotando, assim, esses espaços. A autonomia do diretor em relação às matrículas consistia, muitas vezes, em trocas de favores. O direito à matrícula passou, constantemente, pela aceitação, ou não, do aluno pela direção da instituição.

Como podemos perceber, a democratização do acesso como política educacional do município se materializou de modo a ampliar a universalização da educação infantil, indo na contramão da lógica estabelecida pela política do governo central, que foi a ampliação do ensino fundamental.

Com o desencadear das discussões do Movimento da Constituinte Escolar sobre as dificuldades que perpassam o trabalho pedagógico no interior da escola, foi apontado pelos envolvidos no processo educativo (professores, alunos, pais, funcionários administrativos, merendeiras, diretores e coordenadores pedagógicos) como problema central a ser enfrentado, no eixo norteador da democratização do conhecimento, a maneira como o currículo é entendido e trabalhado na escola. Evidenciou-se, então, a necessidade de estudos teóricos e reflexivos sobre a temática curricular nas unidades escolares e nos CEIMs da Rede Municipal de Ensino.

Com o intuito de refletir o currículo escolar, iniciou-se uma reorientação curricular no espaço pedagógico, configurada a partir de uma educação popular, a qual pretendeu resgatar a função social da escola, oportunizando o acesso e a produção do conhecimento à classe trabalhadora.

Portanto, ficou definida enquanto política educacional do município a prioridade na reorientação curricular no espaço escolar, isto é, uma formação em serviço voltada para a reorganização e a seleção dos conteúdos científicos sistematizados, problematizando-os e articulando-os com a realidade social.

Salientamos que a ênfase no currículo era prioridade na reforma da política educacional do governo federal nos anos de 1990. Porém, a política educacional do município de Dourados voltada para o currículo foi parte integrante do programa de administração, em que a escola era vista como espaço de produção e disseminação do conhecimento e da cultura. Em relação ao currículo escolar, o plano do governo municipal traz seu bojo a proposta de “uma profunda reestruturação curricular” (DOURADOS, 2000a, p. 3).

A reorientação curricular passou a ser uma proposta ampla de formação política, que se iniciou no interior das unidades de ensino e dos CEIMs. Desde então, a preocupação da equipe da SEMED que organizou a formação continuada foi a articulação do currículo da escola com a realidade do educando e do educador. Nesse contexto, o docente é aquele que não apenas transmite o conhecimento, mas que articula uma formação política voltada para o desvelamento¹⁰ da realidade e dos desafios que se apresentam na vida cotidiana dos alunos.

Sendo assim, a construção do currículo foi pautada em quatro eixos:

¹⁰ Termo Freirianiano em que a problematização tinha como objetivo explicitar a contradição das relações sociais presentes na sociedade capitalista, *lócus* em que a escola está inserida (FREIRE, 1982).

a) *construção coletiva*, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre currículo; b) o respeito ao princípio da *autonomia da escola*, permitindo o regate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências curriculares que favoreçam a diversidade; c) a valorização da *unidade teórico-prática* refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares; acrescentou-se o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontualizadas, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas; d) a *formação permanente* dos profissionais de ensino, desenvolvida a partir de uma *análise crítica do currículo* em ação, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos que requerem fundamentação, revisão de práticas e superação (DOURADOS, 2002c, p. 12, grifos no original).

A formação permanente dos profissionais de ensino ocorreria a partir da reflexão do trabalho desenvolvido pela escola. Assim, o Movimento da Constituinte Escolar e, posteriormente, a reorientação curricular, propiciaram a análise crítica do cotidiano escolar e estabeleceram uma relação mais ampla com o contexto social. Ressaltamos que a participação e a construção coletiva foram diretrizes norteadoras do Movimento da Constituinte Escolar, da reorientação curricular, bem como da formação permanente dos profissionais de ensino.

Um dos eixos norteadores do Movimento foi a democratização da gestão. Portanto, no documento oriundo da Constituinte Escolar¹¹, a gestão democrática era compreendida como a administração e a autonomia na discussão dos direitos e dos deveres de todos os segmentos de participar no processo de tomada de decisões. Como princípios elencados no referido documento, a gestão democrática foi destacada da seguinte forma:

- 1 A gestão nas escolas e CEIMs deve ser democrática (com igualdade nas tomadas de decisões) e participativa (em que diálogo e a participação coletiva de todos os segmentos envolvidos possuam os mesmos direitos e deveres).
- 2 Gestão deve ser pautada no diálogo, na compreensão, na valorização e na integração do trabalho de todos os segmentos, evitando privilégios de uns sobre os outros, valorização do saber e da experiência de vida de todos os segmentos envolvidos na educação, independente do grau de escolaridade ou de função que exerce no interior das escolas ou CEIMs.
- 3 Trabalho coletivo fundado em valores da união, da solidariedade, da humildade, do respeito mútuo, da ética e da colaboração entre todos os funcionários. Gestão comprometida com a superação do autoritarismo rompendo com as práticas que reforçam as desigualdades.
- 4 Democracia entendida como uma conquista e um processo de construção coletiva.
- 5 Conscientização sobre a importância da participação dos pais nos processos de ensino aprendizagem desenvolvidos nas escolas e CEIMs (DOURADOS, 2002c, p. 13).

Os princípios elencados no documento apontaram uma concepção de gestão democrática a ser construída pelos atores sociais nos espaços pedagógicos, e foram desencadeados mecanismos para a abertura de discussão e participação coletiva com todos os segmentos escolares.

No entanto, salientamos que, apesar da elaboração de uma política educacional própria advinda do Movimento da Constituinte Escolar, o alinhamento com os projetos do governo federal ainda se fez presente nas ações de formação continuada desenvolvidas pela SEMED, com vistas a atender à legislação nacional, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do Projeto de Aceleração da Aprendizagem.

Entendemos que a política educacional, via PCNs, tentava desenhar um perfil de professor voltado para as áreas específicas e para o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho, posto que a cartilha dos PCNs se configurava em um receituário para professores.

¹¹ Os documentos provenientes da Constituinte Escolar foram os Cadernos Temáticos e, posteriormente, o Plano Municipal de Educação de Dourados, que tratam dos princípios e diretrizes para a educação municipal.

Já no caso do município de Dourados, o perfil de docente desenhado pela política educacional era o do professor educador problematizador, aquele que se “[...] re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos”; e não apenas o que ensina os conteúdos sistematizados, que “[...] são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (FREIRE, 1982, p. 65, 80), mas aquele que educa por meio do diálogo, da reflexão e da problematização, e entende que o papel da educação deve ser libertador.

Essa política de formação de docentes muito se aproximou dos eixos norteadores da formação continuada discutida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE)¹². Não obstante, convém realçar que a base estruturante da política de formação continuada de profissionais da educação no município de Dourados foi pautada na concepção freireana, como já citado anteriormente.

Nessa perspectiva, o papel do professor educador-educando deve ser o de conscientização, em que “a consciência é em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa” (FREIRE, 1982 p. 65), com a politização no sentido de leitura de mundo e da libertação da ignorância. Dessa forma, o papel descrito por Freire (1982) em relação à educação, ao educador-educando e ao educando-educador se dão da seguinte forma:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar do ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, do outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem essa não é possível à relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível [...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educando, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos da autoridade já não valem. [...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária” são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos [...] A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz assim um esforço permanente através do quais os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham (FREIRE, 1982, p. 78-79, 82, grifos do autor).

¹² A formação continuada defendida pela ANFOPE constitui-se no direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização; ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, aprofunda e complementa conhecimentos profissionais; fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição em que atua; respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor; resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação; ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos; valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente; assumir caráter de especialização ao aprofundar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação; considerar a dimensão pessoal, enquanto crescimento profissional, a dimensão institucional, das agências formadoras e das agências contratantes, articulada com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e a dimensão socioeconômica, enquanto inserida em uma sociedade em contínuo movimento de transformação; desenvolver uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua; fornecer elementos para a avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação, resguardar o direito do profissional da educação e do trabalhador da educação, de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (ANFOPE, 1996, p. 29).

A formação do educador se faz no sentido da capacidade de apreender a totalidade e as múltiplas determinações e que, mediante a apreensão das relações determinantes, problematize-a com criticidade. O papel do professor, nesse contexto, transcende o ato de ensinar, de ser apenas a transmissão dos saberes, mas dirige-se para produzir uma consciência crítica, desvelando as contradições inerentes à sociedade. Para tal, é preciso uma educação para a superação da educação bancária denunciada por Freire (1982), entendida pelo autor como uma educação de depósito do conhecimento, em que o papel do docente é o de comunicador e o dos discentes de meros memorizadores e repetidores. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE 1982, p. 66). É nessa acepção que o autor aponta a necessidade de uma educação libertadora.

A concepção de uma educação libertadora e emancipatória, no sentido do resgate social da educação e da função da escola como espaço público e de produção e disseminação do conhecimento, e da valorização do diálogo e da cultura, pautava as políticas educacionais no município de Dourados no período de 2001 a 2003.

A autonomia¹³ da escola e a universalização da educação em todas as etapas de ensino foram os objetivos da gestão municipal, a qual, por meio da política educacional, priorizou a redistribuição de recursos e vagas, de modo a possibilitar a ampliação do atendimento da educação infantil. Todavia, a materialização dessa política esbarrou em vários desafios, inclusive de ordem institucional, no espaço da administração do governo de Dourados.

Registramos a correlação de força na base do governo, de uma equipe aparentemente hegemônica, em referência à política educacional que se configurava no âmbito do município. No entanto, vale ressaltar que o grupo gestor das políticas da SEMED tinha como objetivo construir uma política no interior das escolas, na questão de gestão educacional, com mais autonomia financeira, entendendo que isso não seria possível nos parâmetros dos programas da administração federal.

Assim, esses programas, por sua lógica gerencial, como no caso do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), foram entendidos pelos gestores da SEMED como interferentes na gestão da escola, contrapondo-se ao que se estabelecia como política educacional do município naquele momento. Porém, não era esse o entendimento do grupo gestor da administração municipal, ligado à Secretaria de Governo, uma secretaria de poder político e de articulação diretamente com o gabinete do prefeito e com as demais secretarias, que continuaram com os programas do governo na maioria das escolas.

Seguir com os programas federais, se deve, também, aos limites da estrutura material dos estados subnacionais, no qual o modelo federativo, por meio do pacto federativo, impunha aos governos estaduais e municipais políticas relacionadas a programas de recursos financeiros que fortalecem as estruturas cristalizadas das políticas delineadas pelo governo central, que, nesse caso, tornaram-se entraves difíceis de serem rompidos, pois a autonomia da escola passa pela autonomia financeira para a realização de seus processos.

¹³ Autonomia vinculada à gestão democrática, entendida como maior participação dos agentes sociais no processo de decisão na questão financeira e nos processos pedagógicos. Frisamos que, nesse período, foi mantido pela Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria de Educação, um fundo de repasse financeiro para as escolas, cujos valores distribuem-se conforme a tipologia de cada unidade escolar.

O desenho de política educacional a partir do Movimento da Constituinte Escolar divergiu das políticas da reforma educacional de cunho neoliberal, nas quais a democratização da escola teve como pressuposto o conceito gerencial, pautado na descentralização das responsabilidades do Estado, no sentido de racionalização de recursos financeiros, e na busca de parcerias junto à sociedade civil para a captação de recursos e a manutenção das escolas.

A concepção de democratização da escola e a sua autonomia, entendida pelos gestores da política municipal, concretizaram-se com a democratização nas relações e os processos educacionais no interior da unidade escolar. O caminho escolhido foi o de dialogicidade dos atores sociais. A escola foi vista como espaço aberto para debates, reconhecimento das diferenças, produção e disseminação do conhecimento e da cultural local; todos tinham espaço e voz.

No ano de 2003, houve a troca da secretária de Educação e grande parte da equipe pedagógica da SEMED saiu. Assim, a política educacional que vinha sendo implementada não prosseguiu, e o Movimento da Constituinte Escolar foi deixado no esquecimento, ficando, somente, no âmbito das ações e do discurso político. A política educacional desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação se fragilizou e buscou estabelecer, a partir de então, uma política educacional sem uma definição política norteadora, que resgatasse e fortalecesse os princípios elencados pela Constituinte Escolar; não havia mais um projeto político definido a ser trabalhado.

Todavia, a nova equipe que passou a integrar a SEMED, mesmo com outro direcionamento e concepção, deu continuidade à formação de professores nas escolas, sendo pautada por diálogo, discussão e reflexão coletiva em torno do currículo. Por esse ângulo, apontamos que foi primordial a abertura dos espaços escolares para a questão participativa, materializada pelo Movimento da Constituinte Escolar.

3 A Política Educacional Municipal no período março de 2003 a dezembro de 2004

Em 2003, ocorreram mudanças na direção da política da administração municipal. Decorrentes de uma reforma administrativa, novos rumos foram tomados pelo governo: ocorreu a troca na pasta da Secretaria Municipal de Educação, como anunciado anteriormente. De certa forma, manifestou-se nesse contexto uma conjuntura maior de correlação de forças políticas que se configurava no cenário brasileiro em 2003¹⁴.

Na questão da política educacional que se desenhou pelo Movimento da Constituinte Escolar, os novos gestores que assumiram a Secretaria Municipal de Educação tentaram dar seguimento a algumas ações que já estavam desencadeadas, a exemplo da Central de Matrícula e da formação continuada por meio da reorientação curricular. No tocante ao quadro de professores gestores, o administrativo municipal manteve uma parte da equipe pedagógica, fato que nos aponta a preocupação do poder executivo na continuidade da política educacional que se desenhou a partir da Constituinte Escolar.

¹⁴ Com a eleição em 2002 de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para presidente da República e de José Orcírio Miranda (PT), então reeleito para governador do Mato Grosso do Sul, formou-se um alinhamento das lideranças políticas com as novas forças partidárias e as tendências no âmbito dos governos (federal, estadual e municipal). A articulação formada por essas lideranças políticas resultou em uma nova correlação de força e novos rumos foram tomados na base política do governo municipal.

Todavia, apesar de permanecerem alguns professores técnicos que participaram do Movimento da Constituinte Escolar na Secretaria Municipal de Educação, a mudança de gestão implicou também a modificação no desenvolvimento e na *performance* das políticas na rede municipal, decorrente da própria concepção ideológica e política de cada grupo.

Mesmo com a tentativa de continuidade nas ações, como no caso da reorientação curricular e dos seminários desenvolvidos pela REME, a ruptura do processo devido à concepção política foi visível. O que nos parece é que todos os arquivos da Constituinte Escolar foram engavetados e esquecidos, talvez porque se acreditava que eles não fossem mais importantes como documentos norteadores da política educacional.

Em relação às ações de formação continuada, seguiu-se com o Seminário de Educação, que ocorreu sistematicamente todos os anos como espaço de formação docente de cunho teórico e reflexivo, sendo considerado como ação de formação continuada. O que se diferencia é que o Seminário de Educação pensado pelo grupo anterior tinha a intencionalidade de ser um ambiente de discussão, avaliação e aprofundamento teórico referente a implantação, desenvolvimento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME).

No entanto, os seminários continuaram ocorrendo na gestão seguinte como importante espaço de formação teórica, com temas educacionais relevantes, mas completamente desarticulados da discussão sobre o PME. Nesse sentido, percebeu-se a importância que o PME teve para o grupo que esteve à frente da SEMED na gestão anterior, na direção de materialização de debates e anseios dos educadores da rede municipal, constituído pela base como um documento legal. Com a gestão atual (2003-2004), esse documento não ganhou força nem mesmo repercussão nas ações políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Apesar da tentativa de envolvimento do coletivo para a discussão e a elaboração das metas do PME, que ocorreu por meio de questionários enviados para as escolas e da plenária realizada em setembro de 2004, percebe-se que o Plano não foi prioridade nesse período para o governo municipal, representado pelo grupo gestor que estava à frente das políticas educacionais do município, pois ele não foi aprovado na Câmara Municipal em 2004.

Além da não aprovação do Plano, outro fato interessante a ser registrado foi a morosidade das discussões sobre o PME no âmbito da SEMED, o qual parece ter ficado em segundo plano, sem a relevância necessária para sua constituição enquanto política educacional. Assim, a política vigente parecia não estar fortalecida por princípios e diretrizes da política desenhada pela Constituinte Escolar. Nesse momento, percebe-se o retorno à ênfase na política dos programas do governo central, no caso do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Esplanada Sustentável (PES); e dos convênios para a formação de professores.

Quanto à política de formação continuada, no tocante à reorientação curricular, esteve especificamente voltada para a questão da forma como o professor trabalha os conteúdos curriculares, articulada com a realidade do aluno mediante a rede temática. Porém, as discussões estiveram desarticuladas do Projeto Político Pedagógico (PPP) que, de acordo com a proposta inicial do Movimento da Constituinte Escolar, seria discutido e elaborado no âmbito da reorientação curricular. Portanto, permanecia nas escolas os PPP feitos em 1999, cuja ênfase na questão curricular recai nos PCNs.

De certo modo, a reorientação curricular apresentada pelos novos gestores ficou desvinculada de sua origem, uma vez que não deram importância para a construção de metas e políticas para a efetivação do PME, e nem buscaram a reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

A formação continuada, via reorientação curricular, era uma proposta de reorganização do currículo, uma estratégia de envolvimento do coletivo na discussão dos problemas vivenciados pela instituição de ensino, e que buscou articular o currículo escolar com a realidade do aluno. Mas, não passou de uma proposta, pois outros mecanismos deveriam ter sido criados como ação política, e não foram. Dentre estes, realizar mudanças na forma de organização dos tempos e dos espaços escolares e, o mais importante, criar elementos que garantissem a formação continuada e a participação de todos os atores sociais envolvidos no sistema educacional.

Nessa gestão, fortaleceu-se novamente o vínculo com os programas do governo federal e os convênios ganharam relevância. A ênfase nas políticas de inclusão emanadas da administração central, cujos pressupostos são da inclusão na escola das pessoas com necessidades especiais, fez com que a ação de formação continuada nessa temática ganhasse importância nos cursos de formação continuada. Assim, a prioridade, dos eixos temáticos para a formação continuada de professores e sua centralidade no currículo foi a política de inclusão implantada pelo governo federal, sendo o público-alvo os docentes do ensino fundamental.

Nesse sentido, a Rede Municipal de Ensino priorizou a formação em serviço como eixo nas políticas educacionais. Conforme dados extraídos da Secretaria Municipal de Educação, nos documentos – denominados Plano de Trabalho Anual (PTA) e Planejamento Estratégico (PES), percebemos um esforço por parte dos gestores para fortalecer a formação continuada como estratégia para melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, as ações se apresentam ainda pulverizadas, o que significa atender às demandas e ao imediatismo mais urgente.

Dessa forma, entendemos que a tentativa em se dar sequência às ações de formação continuada nem sempre é possível em virtude de se vincular a prática com as necessidades e as condições materiais do momento. Logo, tal como a lógica da sociedade capitalista na questão da capacitação exclusivamente para o desempenho do trabalho, no contexto educacional, essa concepção perpassou a política dos programas de formação da esfera local.

Partindo do contexto, concluímos que a política desenhada pela SEMED a partir do Movimento da Constituinte Escolar materializou-se em ações, como a implantação da Central de Matrícula, que proporcionou uma melhor distribuição de vagas. Contudo, a política de acesso à educação infantil, que se contrapunha à política do governo federal naquele momento, e na qual a Central de Matrícula foi um dos instrumentos para a sua concretização, não foi vista da mesma forma pela gestão atual¹⁵.

15 A temática da gestão democrática foi entendida pela atual gestão como processo que resulta na eleição de diretor. Todavia, a questão da gestão democrática no interior das unidades de ensino da rede municipal é um processo a ser construído mediante a correlação de força que se faz presente no espaço escolar. Mas essa construção não se faz somente por meio da eleição de diretor, mas por outros mecanismos de participação que precisam ser criados. Para tal, são necessárias políticas específicas de reorganização e autonomia no ambiente pedagógico. Em particular, salientamos que, na gestão anterior (2001-2003), com o intuito de dar mais autonomia financeira às escolas, como dito anteriormente, foram criadas estratégias de participação e de fundo fixo de repasse financeiro, sendo que esta última ação teve continuidade durante o período estudado.

No tocante à Reorientação Curricular, realçamos que esta foi desenvolvida em todas as unidades de ensino durante os anos de 2003 e 2004, e foi considerada uma formação continuada no contexto das políticas de certificação da SEMED.

A gestão municipal, por meio da Resolução n.º 278, de 12 de março de 2004, “institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS” (DOURADOS, 2004d), garantindo, assim, formação em serviço para os educadores da Rede Municipal de Ensino. Essa Resolução teve como propósito, segundo seu Artigo 2º, “A formação Continuada na Rede Municipal de Ensino tem por objetivo a Qualificação e Valorização dos Profissionais da Educação, visando à melhoria do ensino e a construção de uma educação pública e de qualidade social” (DOURADOS, 2004d).

Quanto às diretrizes, em seu Artigo 6º declara:

Formação Continuada deve ser desenvolvida nas Horas Atividades, nas Reservas Técnicas e também nos momentos coletivos propiciados pela organização prévia de Aulas Programadas¹⁶, atendendo as realidades e necessidades de cada Centro de Educação Infantil e Unidade Escolar (DOURADOS, 2004d, p. 2).

A implantação dessa resolução proporcionou um maior espaço para estudos no interior das escolas com as aulas programadas. Essa medida foi vista pela gestão como condição para a valorização dos profissionais por meio da Certificação do Programa de Formação Continuada.

Nessa resolução, ainda, há um programa a que ela se refere, tratando-se da reorientação curricular que se estabeleceu na rede municipal de ensino. Em seu Artigo 9º, menciona-se que “são consideradas atividades de Formação Continuada os cursos, encontros, seminários, que estejam vinculados a Reorientação Curricular e aos processos da Rede Municipal de Ensino” (DOURADOS, 2004d). Assim, essa legislação regulamentou como política do município a formação continuada em serviço, mediante o processo de Reorientação Curricular.

4 Algumas considerações

Os gestores do primeiro período (2001-2003) do governo municipal tinham como propósito não somente a formação de professores por área específica, mas a formação humana e política do homem enquanto sujeito mediado pelas contradições e as múltiplas determinações do contexto social. Portanto, a formação continuada era pautada no diálogo, na problematização das situações que perpassam o contexto escolar e na superação dos conflitos. Para tanto, foi primordial a participação de todos os atores sociais. Porém, com a mudança na pasta da Secretaria de Educação, esse processo foi finalizado, uma vez que não se deu a continuidade nos moldes pensados pelos seus gestores e, também, como processo de construção coletiva, necessitaria de maior tempo para sua concretização com o grupo que o havia idealizado.

¹⁶ As aulas programadas condizem com a dispensa de alunos dentro da carga horária (8% dos 200 dias letivos), podendo ser utilizadas para as aulas programadas e atividades extraclasse (DOURADOS, 2004d). As aulas programadas são tarefas elaboradas pelos professores em consonância com as atividades curriculares e pedagógicas de sala de aula, e serão desenvolvidas pelos discentes fora da escola, em sua casa.

O grupo que assumiu a administração de 2003 a 2004 teve outras prioridades e novos rumos. O que era primordial para a equipe anterior, como a implantação do Plano Municipal de Educação como construção coletiva que apontava os anseios dos atores sociais, passa a não ser prioridade para esse grupo. Apontamos, com isso, uma ruptura da política iniciada em 2001.

O PME, ao não ser legalizado e implantado, deixa de atender aos anseios dos seus atores, principalmente na questão das condições materiais para a formação docente. O direcionamento da política de formação de professores por meio da Reorientação Curricular até teve continuidade, mas, desvinculado do Movimento da Constituinte Escolar, algo que não ocorria no primeiro período.

O que podemos apreender é que os gestores desse período deram continuidade a algumas políticas educacionais implantadas anteriormente, como a concepção de uma educação de qualidade social e o respeito às diferenças e à diversidade cultural. Contudo, a articulação com os programas oriundos do governo central, como PDE, PES e convênios para a formação de professores tiveram prioridade para os gestores desse período.

Referências

CAMINI, Lúcia *et al.* **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 74, p. 11-19, ago, 1990.

CORRAGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das OGNs latino-americanas na iniciativa da Educação para todos.** São Paulo, SP: Cortez, 1996.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Governo para Dourados: Movimento Vida Nova Dourados – PT/PPS/PCdoB/PHS/PSC.** Dourados, MS: SEMED, 2000a.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de trabalho – PTAS.** Dourados, MS: SEMED, 2001.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Síntese do processo do Movimento Constituinte Escolar.** Dourados, MS: SEMED, 2002a.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal da Rede de Ensino de Dourados: Princípios e Diretrizes.** Dourados, MS: SEMED, 2002b.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. Formação Continuada. **Caderno Temático n.º 5 da Constituinte Escolar.** Dourados, MS: SEMED, 2002c.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de trabalho – PTAS.** Dourados, MS: SEMED, 2004a.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar: estatísticas.** Dourados, MS: SEMED, 2004b.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Estatística/Mapa individual**. Dourados, MS: SEMED, 2004c.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 278**, de 12 de março de 2004, que institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, e dá outras providências. Dourados, MS: SEMED, 2004d.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão Educacional – Experiência de Dourados/MS (2001 a 2003). *In*: GIL, Juca (org.). **Educação Municipal: experiências de políticas democráticas**. Ubatuba, SP: Estação Palavra, 2004. p. 157-177.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Percursos e Desafios da Municipalização do Ensino Fundamental em Dourados, MS. *In*: **Reunião anual da ANPEd**. Caxambu, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariadilneiaespindolafernandes.rtf>. Acesso em: 9 set. 2004.

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

INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica 1997-2004**. Disponível: <http://www.inep.gov.br/básica/censo/escolar/Sinopnose/sinopnose>. Asp. Acesso: em 15 de mar. de 2006.

PARTE II

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE 2005 A 2008

A REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS: 2001 A 2008¹

Eliane Souza de Carvalho²

Lindamir Cardoso Vieira Oliveira³

1 Introdução

A implantação, no estado do Mato Grosso do Sul (MS), do Projeto da Escola Guaicuru em 1999, bem como a vivência de diversas cidades brasileiras de projetos educacionais alternativos, de orientação emancipatória, aliadas a uma administração municipal proposta como democrática e humanizadora, criaram um contexto favorável ao aprofundamento de experiências curriculares de orientações teóricas semelhantes município de Dourados. Destarte, esta pesquisa analisa e discute a gestão de processos educativos, especificamente a gestão do Movimento de Reorientação Curricular realizado nas escolas municipais de Dourados

A Rede Municipal de Ensino (REME), no segundo ano de gestão do prefeito José Laerte Cecílio Teti-la, sob o discurso de uma educação popular e humanizadora, de uma gestão que se propunha democrática, pautando-se pelos princípios da participação, democracia e autonomia, iniciou um debate com todos os segmentos da escola a fim de se identificar os problemas que afetavam o processo de ensino-aprendizagem. Os mais recorrentes foram os altos índices de reprovação e evasão escolar, os quais a causa apontada foi o currículo desvinculado da realidade do aluno. Logo, os resultados dos vários encontros nortearam a proposta de reorientação curricular, baseada em uma pedagogia progressista libertadora, cuja gestão aqui se analisa.

1 Artigo publicado originalmente na Revista *Eccos*, São Paulo, n. 40, p. 49-65, maio/ago. 2016.

2 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), especialista em Língua Portuguesa pela UFMS, mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e doutoranda em Educação pela UFGD. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino desde 2000. Técnica de nível superior na função de editora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) desde 2006. Atuou na Educação a Distância (EaD) na UFGD nas funções de tutora, membro da equipe multidisciplinar e professora formadora.

3 Graduada em Pedagogia (1976), mestra e doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) (1984, 1997). Foi docente na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e na Universidade Estadual de Campinas (FUNCAMP), onde atuou em tempo integral no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação. É aposentada do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD.

Para efetivação dessa proposta, optou-se pela educação popular voltada para a cidadania, preocupada com a humanização dos sujeitos, ou seja, com a constituição de valores que se opunham ao individualismo, à discriminação e à exclusão social e cultural vigentes.

2 O contexto da pesquisa

Em 2001, no Programa de Governo para Dourados, “Movimento Vida Nova Dourados” (DOURADOS, 2000), o texto que tratava da Educação apresentou dados do censo escolar que demonstravam os mencionados problemas de evasão e repetência, sinalizando que havia uma “necessidade urgente de se estabelecerem programas específicos, no sentido de corrigir as distorções existentes” (DOURADOS, 2000, p. 24). O programa apresentou, entre suas diretrizes, a proposição de uma

Gestão Democrática, descentralizada e participativa da escola; Autonomia escolar na elaboração e execução das diretrizes pedagógicas diante de princípios democráticos estabelecidos coletivamente pelo sistema e educação como princípio para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e participativos (DOURADOS, 2000, p. 25).

Para isso, apresentava como propostas, entre outras,

Estimular a participação da comunidade na gestão da escola; realização de um diagnóstico apurado sobre o número médio de alunos evadidos e reprovados, analisando suas possíveis causas e propondo formas concretas para se reverter a situação; implantar criticamente a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), efetuando uma profunda reordenação curricular da Rede Municipal de Ensino (DOURADOS 2000, p. 25).

Na segunda gestão do mesmo prefeito, as proposições de uma ação pedagógica voltada para a realidade socioeconômica e cultural do aluno permanecem presentes no Programa de Governo “Porque é preciso seguir em frente” (DOURADOS, 2004). Pautada nessas diretrizes e propostas governamentais, a Rede Municipal de Ensino buscou romper com o modelo autoritário. Fernandes (2004) aponta que, ao analisar a educação municipal no período,

O setor educacional municipal, nos anos que vão de 1990 a 2000, estava balizado pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, não enquanto elaboração própria, mas como reprodução local dependente/conivente com as políticas educacionais elaboradas e executadas pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (FERNANDES, 2004, p. 159).

Assim, desencadeou-se nas escolas uma discussão com todos os grupos integrantes, para se identificar os problemas que atingiam o processo ensino-aprendizagem, dando início ao que foi o Movimento da Constituinte Escolar. Entre as adversidades apontadas estavam a evasão e a repetência, advindas de um currículo desvinculado da realidade do aluno. Os resultados dos encontros realizados conduziram a proposta de reorientação curricular, fundamentada em uma pedagogia progressista libertadora (LIBÂNIO, 1984).

Em 2003, após um processo de estudo e sistematização do Plano de Educação da REME, deu-se início a estruturação e organização do Movimento de Reorientação Curricular, com base em uma metodologia dialógica e problematizadora, o qual tinha por objetivo a reflexão e a problematização das práticas pedagógicas que se dão no cotidiano escolar, na medida em que envolve tanto os conteúdos quanto as experiências e as vivências que a escola proporciona.

O Movimento de Reorientação Curricular trazia como fundamentação teórica os pressupostos de Paulo Freire, em um enlace incondicional entre escola e vida, partindo das situações-problemas presenciadas pela comunidade escolar, ressignificando, assim, a função social da instituição de ensino enquanto produtora de saberes que instrumentalizam os sujeitos envolvidos para superação dos seus limites e apontam intenções na realidade experienciada.

A estruturação do Movimento de Reorientação Curricular deu-se, então, da seguinte forma: Pesquisa Socioantropológica; Seleção das falas significativas; Análise das falas significativas; Escolha do Tema Gerador; Elaboração do Contratema; Construção da rede temática; Redução temática; Planejamento de aulas.

Em termos metodológicos, na investigação, trabalhamos com uma triangulação das informações coletadas por meio de entrevistas, observações e *corpus* documental. Propusemo-nos a realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que seu paradigma se preocupa em “compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes” (LIMA, 2003, p. 7).

Dessa forma, associada à observação e à análise documental, realizamos a entrevista de forma semiestruturada (SZYMANSKI, 2010) e individual, com educadores, entre eles professores, coordenadores e diretores, que integram o contexto educacional pesquisado.

Na seleção dos sujeitos, adotamos os seguintes procedimentos: inicialmente, foram escolhidas quatro escolas, duas que haviam se posicionado a favor da continuidade do processo de Reorientação Curricular e duas que não o fizeram. Outra característica que compôs a seleção dessas instituições foi o fato de seus diretores estarem à frente da direção durante todo o período pesquisado, acompanhando, desta forma, todo o processo da Reorganização Curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED). Os coordenadores e os professores também foram selecionados na mesma perspectiva. Nossos sujeitos de pesquisa foram, então, constituídos de 12 entrevistados dessas quatro unidades escolares: o diretor, um coordenador e um docente de cada uma delas.

3 A gestão nas políticas educacionais

A gestão tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional; destes, destacamos Paro (1986), Wittmann e Gracindo (2001), Ferreira (2005), Oliveira e Adrião (2007) e Bordignon (2009).

De acordo com Paro (1986), administrar envolve racionalizar recursos e coordenar o esforço coletivo, tendo em vista as finalidades educativas. Isso se dá por meio de estruturas e processos organizacionais (planejar, organizar, dirigir, controlar), tanto nos aspectos pedagógicos (atividades-fim) como técnico-administrativos (atividade-meio). O desafio da gestão escolar está na formulação de propostas e estratégias que se orientem para concretizar os objetivos pedagógicos, sendo esse seu cerne. O que determina, na prática de gestão, sua forma de articulação são as concepções de educação, de homem, de mundo, do papel da escola, do conhecimento, subjacentes ao processo ou aos pressupostos teórico-metodológicos (PARO, 1986).

Embora o debate sobre a gestão democrática na educação se estenda por mais de três décadas, sua permanência no campo das discussões acadêmicas evidencia seu caráter basilar nas políticas educacionais. Especificamente sobre a gestão educacional, lembramos que:

A análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos [...] importando sobremaneira, apreendê-lo no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proporção e materialidade (DOURADO, 2007, p. 822).

Tendo por base essa afirmação do autor e as considerações anteriores, podemos dizer que a gestão educacional de Dourados no período estudado estava integrada ideologicamente com a proposta mais ampla do governo municipal, principalmente em relação ao sentido político e articulador de mudanças sociais no município.

Sobre a gestão democrática, seus mecanismos e pilares, foram importantes para nós as contribuições de Mendonça (2000). Para ele, implementar a gestão democrática nos sistemas de ensino envolve a ampliação crescente da participação direta (não apenas a representativa), a existência formal de colegiados, a escolha democrática dos dirigentes, a descentralização administrativa e pedagógica com o fortalecimento crescente da autonomia. Como apontam Oliveira e Silva (2005), das diferentes concepções de gestão democrática emergem diferentes modelos de gestão

Para os autores Libâneo, Toshi e Oliveira (2003), Escudero e González (1994), Sander (2007), entre outros, a materialidade da gestão democrática deve se dar na democratização também dos processos administrativos, com a institucionalização de formas de participação dos diferentes segmentos, na escolha de dirigentes pela eleição e, mais do que isso, expressa-se na oferta de vagas e atendimento da demanda, nos processos pedagógicos com a efetiva atuação dos agentes educacionais na concepção, na implantação e na avaliação do seu processo de trabalho.

Nesse sentido, Veiga (2001), ao tratar da prática de organização e gestão do trabalho pedagógico nas escolas, diferencia o ponto de vista *Estratégico Empresarial do Emancipatório* na gestão de projetos educativos. Para a autora, a preocupação do primeiro está em garantir o planejamento eficaz e a qualidade formal. São características dessa perspectiva: ter uma estrutura pré-definida; orientar-se para o reforço da concentração do poder, a regulação e o controle; separar pensadores/executores/avaliadores; ter como primazia o “serviço ao cliente”. No que se refere ao modelo emancipatório, seu desafio é garantir, dentro do limite, o processo democrático, a educação democrática e construir sua qualidade técnica e política.

Sendo assim, a escola é entendida como uma organização sociocultural marcada por diversidade e confrontos culturais; busca da unicidade teoria/prática e da ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade; existência de reflexões coletivas; engajamento da família na vida escolar; planejamento participativo em contraposição ao planejamento estratégico do outro modelo (VEIGA, 2001, p. 49).

Libâneo, Toshi e Oliveira (2003) também lembram que organizar o trabalho pedagógico significa dispor de forma ordenada, estruturar, planejar, prover as ações para realizá-lo, e reforçam que administrar, ou gerir, envolve sempre a tomada de decisões. Para os autores, há várias concepções e modelos de gestão: centralizada, colegiada, participativa e cogestão. Em um extremo, está a técnico-científica e, no outro, a sociocrítica, na qual se situa a gestão democrático-participativa.

Para os estudiosos, a estrutura de uma gestão democrático-participativa não é piramidal, mas circular, ou seja, os setores e as funções que asseguram o funcionamento da instituição educativa reconhecem a primazia da democratização do poder na formulação, implementação e avaliação dos processos vividos.

Ainda conforme Libâneo, Toshi e Oliveira (2003), cada escola tem uma cultura (crenças, normas, rituais, valores) peculiar, e essa se diferencia em *cultura instituída* (normas legais, o que é definido oficialmente) e *cultura instituinte* (a que os membros da unidade de ensino criam e recriam em suas relações cotidianas, e que não estão, necessariamente, institucionalizadas). Essa diferenciação, que também é feita pela proposta de escola cidadã do Instituto Paulo Freire (GADOTTI, 2003), é importante por enfatizar que, ao mesmo tempo em que a instituição educativa viabiliza o que foi acordado, confirmando o oficialmente estabelecido, ela, simultaneamente, pode burlá-lo, podendo dar sinais de busca de novas respostas para os problemas existentes.

As concepções envolvidas na prática de gestão democrática de Mendonça (2000), de Veiga (2001) e de Libâneo, Toshi e Oliveira (2003), constituíram-se relevantes pontos de partida teóricos em nosso estudo. Como já colocado, para nós, a gestão democrática se fundamenta na construção da democracia mais direta possível, na ampliação da autonomia, e a entendemos sempre como relacional (BARROSO, 2000) e na participação em alto nível (BORDENAVE, 1983).

Oliveira e Silva (2005) discutem também a autonomia na gestão da escola. Os autores fazem um retrospecto sobre a temática e apontam que é somente a partir dos anos 1970 que a ideia da autonomia escolar vai sendo ligada a uma concepção de emancipação social, sendo percebidos mais claramente seus determinantes sócio-político-econômicos. Segundo esses estudiosos, Barroso (2000, p. 11-31) traz uma proposta que contribui para a discussão, pois ele versa acerca da *territorialização das políticas educativas*.

Para Barroso (2000), no contexto atual, presenciamos um quadro de crise de legitimidade entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os individuais, entre o central e o local. Essa *territorialização* faz com que sejam postas em prática lógicas e objetivos distintos e, por vezes, contraditórios. No caso das políticas de descentralização implementadas sob orientação neoliberal, o Estado substituiu o *controle direto*, centrado no respeito às normas e aos regulamentos, por um *controle remoto*, baseado nos resultados.

A construção da autonomia, para Barroso (2000), ocorre em um campo de forças onde se equilibram e se confrontam diferentes detentores de influência que têm diferentes visões dela (governo, professores, alunos, pais etc.). Como não há autonomia da instituição educativa sem a autonomia dos indivíduos, ela se constrói na ação concreta destes, no uso da sua margem relativa de ação. Logo, a autonomia não tem um fim em si mesma, mas é *um meio* de a escola atingir seus objetivos e suas finalidades.

Sobre a participação, Bordenave (1983, p. 23) nos relata que participar é “fazer parte, tomar parte, ter parte, sentir-se” parte de um processo. Essa participação tem níveis e graus, indo desde a informação (o simples fato da presença física em uma reunião em que os participantes são informados de uma decisão, por exemplo) até a autogestão (o poder está nos grupos que detêm autonomia efetiva para conceber, desenvolver e avaliar situações problemáticas). A participação pode ser passiva e/ou ativa, o que irá diferenciar o cidadão inerte do engajado. Para o autor, “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas o *como* se toma parte” (BORDENAVE, 1983, p. 23, grifo do autor). Haverá, então, uma efetiva participação no cotidiano escolar quando cada membro da comunidade escolar sentir que *faz parte* da escola, *tem parte* real na sua condução e, dessa forma, *toma parte* não só da execução, mas da concepção dos processos na construção de uma nova escola da qual se *sente* parte.

4 Entraves, facilitadores e potencialidades à gestão democrática no processo de Reorientação Curricular

Com o objetivo de caracterizar a experiência desenvolvida nas variadas etapas do processo de Reorientação Curricular em Dourados, buscamos identificar, nas observações assistemáticas, na documentação disponível e na perspectiva dos atores sociais envolvidos (gestores e professores), dificuldades e possibilidades na perspectiva da gestão democrática, nos diferentes momentos do referido processo e tendo em vista a construção de uma Escola Cidadã no município.

As categorias já estavam postas pela própria problemática enunciada, coincidentes com os eixos da proposta implementada no município, quais sejam: participação, autonomia e democracia nas diversas etapas da organização do trabalho pedagógico (planejamento, implementação, avaliação).

Participação: tensões, entraves e facilitadores

Ao analisarmos os processos de participação na gestão da Reorientação Curricular no município de Dourados, podemos detectar que, inicialmente, foram capazes de produzir momentos significativos na rotina do trabalho nas escolas, permitindo uma maior aproximação dos segmentos que integram a unidade escolar e garantindo o encontro e a organização dos educadores com a comunidade.

Os diversos atores sociais entrevistados questionam as relações de autoridade verticais, impositivas, entre a SEMED e as escolas, entre a direção e a coordenação, e a coordenação e os professores, dificultando-as. Além disso, apontam a ausência de participação na elaboração das mudanças, no que diz respeito aos seus fundamentos e à forma de organização do trabalho pedagógico que foram previstos. A seguir, expomos um excerto das entrevistas que relatam o grau de participação na concepção e no planejamento inicial:

O papel do professor, naquele momento, era só o de pôr em prática a rede temática; a rede estava posta e você tinha que trabalhar.[...] Eu não estava preparada para aquilo ali, era um combinado que eu não combinei, eu não participei do processo, era mais uma coisa de cima para baixo, eu não tinha sido consultada (PROFESSOR 1, 2011).

Eu não me sentia dentro daquela proposta porque eu também não a entendi a contento [...] eu não tenho na lembrança que nós fomos chamados lá na Secretaria e discutido, ou questionado, ou pedido opinião. A escola não participou da decisão quando se definiu o que é que seria trabalhado (DIRETOR 3, 2011).

[...] começou a construir através de várias reuniões com diretores e coordenadores primeiro, até chegar depois quando foi feito um encontro por escolas, por polos. Então, foi dezenas de encontros que houve na época pra poder construir (DIRETOR 1, 2011).

[...] Teve reuniões com a SEMED, que ia ser feito, foi assim que chegou, através desse comunicado da Secretaria que ia acontecer isso nas escolas; a informação foi passada pra mim e eu passei pra escola (COORDENADOR 4, 2011).

Pelas respostas dos entrevistados, situamos a participação no grau de “informação”, que é o menor deles, excetuando duas falas que apontam para “consulta facultativa”. No primeiro caso, trata-se do conhecimento simples e direto das mudanças a serem feitas, ou seja, o fato de ser informado sobre elas. No segundo, constitui-se uma consulta possível (não necessária) para solicitar críticas, sugestões, dados, mas, quando feita, a decisão final pertence aos dirigentes. Não houve, de acordo com esses informantes, participação na concepção (escolha das matrizes teórico-metodológicas) do projeto.

Na análise dos excertos, em que pese o baixo nível de participação na concepção dos processos, os relatos apontam para uma participação mais ativa na fase da implantação. É o que sugerem o Diretor 1 e o Professor 3:

Na época, a gente não tinha noção do que estava vivenciando, [...] às vezes ocorria de algumas pessoas não estarem bem sintonizadas, mas caminhava, de um jeito ou de outro, ou caminhavam ou diziam que estavam caminhando junto com a proposta (DIRETOR 1, 2011).

Na época, eu era um dos críticos da reorientação, me integrei mesmo, não critico de não aceitar, mas critico pra entender o processo; eu me envolvi nas visitas, ajudei a montar as falas dos alunos, dos pais, eu me envolvi (PROFESSOR 3, 2011).

Assim, notamos que as políticas foram concebidas como parte de uma proposta de governo e não surgiram de uma demanda formalizada das escolas ou da SEMED para a administração municipal. É o que mostra o relato desse coordenador:

Era uma política do governo, não foi das escolas; aí as escolas que resolveram aceitar foi assim: como a gente viu que a escola da gente tava mal e era a proposta da Secretaria do momento, então vamos estudar. Essa proposta da Reorientação Curricular é uma proposta do Partido do PT, Partido dos Trabalhadores, quem entrou lá pra administrar foi o PT, então, eles tinham essa proposta (COORDENADOR 3, 2011).

Em uma tradição administrativa concentradora de poder, piramidal, autoritária, como a que marca a administração pública (MENDONÇA, 2000), a não participação na concepção inicial, sem dúvida, fragilizou sua aceitação nas escolas.

Segundo as observações que fizemos nos contatos com as equipes escolares, os diretores colaboraram pouco na estruturação desse Movimento. Já os coordenadores e os professores cooperaram mais ativamente e apontavam os entraves na participação pelas dificuldades iniciais na compreensão do que seriam falas significativas do segundo e do terceiro momento. Outro problema percebido no processo da Reorientação esteve na diferença na formação acadêmica dos professores: alguns familiarizaram-se mais facilmente com os termos utilizados, os fundamentos políticos, sociológicos e pedagógicos da proposta, entendendo-a em suas bases; outros encontravam muitas dificuldades.

Autonomia: tensões, entraves e facilitadores

Nossa análise do princípio da autonomia na gestão da Reorientação Curricular fundamentou-se, de forma mais direta, no conceito de autonomia apresentado por Barroso (2000), que procura pôr em evidência a dimensão política do processo de reforço da autonomia, bem como seu caráter construído socialmente.

Dos entrevistados, 80% indicou que não houve autonomia por parte da escola no momento da concepção da proposta. Segundo eles, não ocorreu uma consulta sobre as possíveis alternativas metodológicas para que as equipes escolares pudessem contribuir na definição das bases do projeto, tendo em vista as diferentes realidades da rede municipal. A seguir, os excertos das entrevistas seguintes são expressivos em relação a não participação na concepção da proposta:

Eu acho que deveria ter, assim, um levantamento de ideias, a partir das escolas. Da forma que as escolas veem... qual a necessidade das escolas. Mas eu acho, assim, interessante que fosse ouvida, de repente, as escolas [...] (DIRETOR 3, 2011).

Eu acho que começou uma coisa meio errada, porque deveria ter visto o que a rede quer, levan-

tado com a rede: o que vocês querem trabalhar? Que metodologia vocês querem? (COORDENADOR 4, 2011).

Acho que a palavra certa não é preparada, nós fomos comunicados, então foi aí que houve o problema maior: foi o de ser comunicado de que vai acontecer (PROFESSOR 1, 2011).

Em linhas gerais, a leitura das entrevistas evidenciou que houve um descontentamento na concepção e no início da implementação da Reorientação Curricular quanto a três aspectos ligados à autonomia: a obrigatoriedade da adoção da metodologia de Paulo Freire para toda a rede, por parte da SEMED; o excessivo aumento no volume de trabalho, com pouca autonomia na tomada de decisões; a desconfiança de docentes, diretores e coordenadores relativa à possibilidade de criação de condições organizacionais e financeiras nas escolas para a viabilização efetiva do proposto. É o que se pode perceber nas próximas falas:

A gente tinha que fazer o que foi solicitado, a gente não tinha liberdade pra fazer diferente, era fazer aquilo lá e pronto. Foi proposta a pesquisa, aquelas falas da comunidade, transformavam aquelas falas em rede temática e através da rede temática trabalhar aqueles assuntos, aqueles conteúdos com os alunos, então a gente não tinha pra onde fugir, era trabalhar aquilo lá (COORDENADOR 4, 2011).

Nem todos no começo aceitaram o método Paulo Freire, não deu certo ainda, o método é muito bom, mas pras condições que os professores têm: sem tempo, trabalha de dois a três períodos, é muito difícil. Era uma política do governo, não foi das escolas; aí as escolas que resolveram aceitar foi assim: como a gente viu que a escola da gente tava mal e era a proposta da Secretaria do momento, então vamos estudar (COORDENADOR 3, 2011).

Nesse prisma, Barroso (2000) lembra que não se trata de conceder mais ou menos autonomia, mas deve-se reconhecê-la como um valor intrínseco e a favor da aprendizagem dos alunos. O estudioso relata também que, para aumentar a autonomia das instituições de ensino, não basta regulamentar seu exercício, há de se criar condições para que ela seja construída em cada unidade escolar. De acordo com as entrevistas, isso não ocorreu; e o autor aponta como princípio o aprendizado de gerir, integrar e negociar diferentes interesses (políticos, profissionais, gestores, pedagógicos), porque não há autonomia da escola sem autonomia dos indivíduos.

Gestão democrática na experiência vivida: apontamentos

Alguns pesquisadores (VEIGA, 2001; MARQUES, 2006), com a ascensão da ideologia neoliberal, têm apontado a ressignificação pela qual passaram categorias importantes na gestão democrática, como participação (muito mais funcional do que de concepção dos processos), autonomia (muito mais desresponsabilização que base de emancipação individual e social) e democracia (sem alterar os formatos organizacionais existentes).

Em que pese esse fato no movimento dialético da história, podemos considerar que a implantação das novas diretrizes da política educacional não está, em princípio, pré-determinada, e pode ter sentidos diferenciados dos propostos oficialmente. Destarte, a experiência de Dourados aqui analisada é contra-hegemônica.

Pressupomos, portanto, que a gestão da educação se concretiza sempre em espaços políticos marcados por negociação de conflitos, confrontos de interesses e por meio de práticas discursivas, onde são construídos significados simbólicos capazes, como mostra Marques (2006, p. 80), de “gerar mudanças no comportamento da comunidade escolar, em relação à gestão da escola” e, conseqüentemente, na cultura

escolar.

As entrevistas de docentes, gestores e coordenadores sinalizam o conflito de interesses na implementação do projeto. Enquanto professores e coordenadores se angustiavam por não entenderem as bases teóricas da proposta, por não conseguirem trabalhar dentro da nova metodologia, a direção se ocupava da organização dos espaços, em garantir a presença dos profissionais nos momentos de formação e em cumprir os prazos estabelecidos. Os excertos seguintes ilustram esse comportamento:

Porque até o momento de ir pra campo e fazer a pesquisa tava tranquilo, mas aí o momento que chegou e nós temos que montar um planejamento em cima desse tema pra trabalhar durante um período, então foi aí que ficou complexo o negócio, não tínhamos segurança, porque quando íamos pra sala de aula surgiam dúvidas que você não conseguia sanar (PROFESSOR 4, 2011).

Eu me senti muito mais responsável ainda do que os professores, porque eu me sentia como intermediária entre a SEMED e os professores, porque eu tinha que entender a proposta mais que os professores, porque o professor não entendia, ele tinha que perguntar para mim, então ficava muito angustiada porque eu ia nas formações, eu não entendia, eu ligava, eu perguntava, eu li as apostilas, porque teve muito material escrito também (COORDENADOR 1, 2011).

Meu papel era estar estabelecendo as normas, os horários, providenciar os materiais, eu participava junto com todos, participava das discussões, mesmo que eu não tivesse uma noção do todo que estava acontecendo, mas eu teria que estar ali, se caso houvesse algum impasse. Eu acompanhava, mas a função diretamente era da coordenação, de estar acompanhando, vendo a preparação dos materiais (DIRETOR 1, 2011).

Essa fragmentação na divisão de tarefas pedagógicas e administrativo-financeiras é problemática em uma estrutura reconhecidamente burocrática, autoritária e centralizadora, pois são discutíveis decisões que envolvem ampliação de custos.

Nesse contexto, o papel do professor como mero executor, não participando da concepção do processo, foi outro entrave percebido por meio das entrevistas do Professor 2 e do Professor 4, respectivamente.

Acho que não ficou bem claro o objetivo daquele trabalho. [...] Nós tivemos um momento onde a rede toda se reuniu para se inteirar do tema reorientação curricular, mas momentos de discussão antes de iniciar o trabalho de pesquisa de campo... acho que foi muito falho nesse aspecto, a gente não sabia ao certo o que estávamos fazendo, onde queríamos chegar, qual era o objetivo mesmo do trabalho, a gente não tinha uma noção (PROFESSOR 2, 2011).

E na época da reorientação foi feita uma reunião com todos os professores, direção, coordenação. E passaram pra gente que a partir de então a Secretaria estaria vindo pras escolas para desenvolverem esse trabalho com a gente a respeito da reorientação curricular. Todos os professores teriam que estar desenvolvendo esse trabalho (PROFESSOR 4, 2011).

O processo de implementação foi percebido por alguns como impositivo, não abrindo possibilidades para discussão, colocando a SEMED em uma posição autoritária e a escola em uma condição de submissão, demonstrando inércia ante os acontecimentos.

Observa-se que houve uma proposição de um projeto democrático sem que houvesse uma mudança nos sistemas governamentais, na organização das atividades docentes; continuaram as mesmas estruturas, sendo inalteradas as relações de poder dentro e fora da escola.

5 Considerações finais

Quando estudamos a gestão democrática da educação em um nível microssocial em instituições educativas ou sistemas municipais, colocamos em jogo, de um lado, os resultados esperados da participação dos diferentes segmentos nos avanços democráticos e no reforço da autonomia no interior e fora da vida

institucional, expressada pelo aumento da confiança do professor no fazer pedagógico e na sua consciência de autoria dos processos coletivos; de outro, o desvelamento dos processos vividos.

Em uma concepção democrática, espera-se que a gestão administrativo-pedagógica escolar se oriente no sentido da formação cidadã e da democratização do acesso, da permanência e da conclusão da educação básica, tendo por fundamento a emancipação individual/social.

Pudemos perceber, por meio das entrevistas, que nem diretores, nem coordenadores e nem professores relataram ter buscado apoio efetivo nas estruturas participativas existentes no âmbito da escola, como o Conselho Escolar. Parece que o plano é técnico-pedagógico, em que pese o discurso renovador. Aplica-se uma proposta pedagógica de caráter emancipatório sem olhar de frente para o modelo de gestão dominante no sistema público de ensino: misto de administração clássica, burocrática, com traços gerencialistas.

Como sabemos, as relações entre governo e sociedade são marcadas por uma enorme assimetria de recursos – organizacionais, informacionais, financeiros, educacionais, dentre outros – que limita, em muito, as possibilidades do exercício da autonomia. Nesse contexto, encontram terreno muito propício para o seu desenvolvimento e a atualização dos vieses não democráticos de nossa cultura política, como o clientelismo, a cooptação, a troca de favores.

Na experiência estudada, os dados nos mostram que se tem um modelo oficialmente enunciado que aponta para um processo de gestão assentado em pressupostos que favorecem as ações democráticas, tanto no que diz respeito à Secretaria Municipal de Educação quanto às unidades escolares. Porém, simultaneamente, as entrevistas revelam que há fortes resquícios de modelos de uma administração centralizadora, manifestando-se por meio de ações, regulando a organização e o funcionamento das ações pedagógicas, representando um exercício de poder hierarquizado que distanciam o vivido da desejada ampliação da participação e do reforço da autonomia.

Sendo assim, tencionar entender a democracia e as concepções que a sustentam não é fácil, mas é preciso, uma vez que não se encontrou até o momento um conceito unívoco que seja capaz de dar conta de toda a sua essência. E é por isso que se faz necessário buscar mais e mais subsídios teóricos, aliados às práticas políticas antagônicas às formas de gestão assistidas, tuteladas e controladas por organismos cujos objetivos se fundem em projetos neoliberais de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

Referências

BARROSO, João. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios**. São Paulo, SP: Cortez, 2000. p.11-32.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

COORDENADOR 1. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. Dourados, MS, 2011.

COORDENADOR 3. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. Dourados, MS, 2011.

COORDENADOR 4. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. Dourados, MS, 2011.

DIRETOR 1. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. Dourados, MS, 2011.

DIRETOR 3. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. Dourados, MS, 2011.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão de Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-947, out. 2007.

DOURADOS. **Programa de governo para Dourados**. Coligação Movimento Vida Nova, Dourados, MS, jul. 2000.

DOURADOS. **Programa de governo: porque é preciso seguir em frente**. Coligação Dourados no Rumo Certo. Dourados, MS, 2004.

ESCUADERO, J. M.; GONZALEZ, M. **Profesores y escuela**. Madrid, España: Ed. Pedagógicas, 1994.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão educacional: A experiência de Dourados/ MS (2001 a 2003). *In*: GIL, Juca (org.). **Educação Municipal: experiência de políticas democráticas**. Ubatuba, SP: Estação Palavra, 2004. p. 157-177.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. *In*: **Fórum de Educação CEAP**, 5, Salvador, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, SP: Ed. Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo, SP: AMIL, 2003.

MARQUES, Luciane Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: avaliação, política pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-526, out./dez. 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, SP: FAE/UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; SILVA, Nilson R. G. Autonomia e gestão democrática. *In*: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. (org.) **Gestores: Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2005. p. 21-28.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo, SP: Xamã, 2007.
PARO, Vitor Henrique. **Administração Educacional: Uma Introdução Crítica**. São Paulo, SP: Cortez, 1986.

PROFESSOR 1. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. Dourados, MS, 2011.

PROFESSOR 2. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. Dourados, MS, 2011.

PROFESSOR 3. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. Dourados, MS, 2011.

PROFESSOR 4. **Entrevista** concedida às pesquisadoras Eliane Souza de Carvalho e Lindamir Cardoso Vieira Oliveira. Dourados, MS, 2011.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista na pesquisa em educação. *In*: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010. p. 9-61.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.). **O estado da arte em políticas e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília, DF: ANPAE; Campinas: Editores associados, 2001.

ACÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA x TÓPICOS DA PROVA BRASIL: RELAÇÕES E LIMITAÇÕES

Cristina Fátima Pires Ávila Santana¹

1 Introdução

O presente texto tem como objeto de reflexões a política de formação continuada e a sua relação com os tópicos da Prova Brasil² (PB) no município de Dourados-MS. Essas análises são oriundas da pesquisa de mestrado realizada em 2011. O levantamento de dados foi realizado por meio da investigação bibliográfica e documental.

O levantamento de dados iniciou-se em 2007 quando esta pesquisadora vivenciava experiências enquanto professora da Rede Municipal de Ensino (REME), técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, ainda, como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação” (GEPGE)³, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Culminou quando do ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação, momento em que surgiu a oportunidade de participar no projeto “As políticas de formação (continuada) de professores e as respectivas práticas pedagógicas”⁴.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2011). Possui especialização em Administração/Gestão Educacional pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2001); em Educação Especial: Necessidades Educacionais Especiais, em Psicopedagogia e em Neuropsicopedagogia, as três pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (ESAP/Univale) (2016, 2017, 2018); e graduação em Pedagogia pela UFMS (1998). Atualmente, é profissional do magistério da Prefeitura Municipal de Dourados, exercendo a função de formadora em Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED).

2 Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). No presente trabalho, utilizar-se-á o termo Prova Brasil ao referir-se à ANRESC, por ser mais conhecido e mais recorrente nos discursos e nas produções.

3 Criado em 2000 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-Dourados) sob a denominação Grupo Reflexão e Memória – Estudos e Pesquisas em Educação (GRM), passou para a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD-Dourados) em 2005, foi reorganizado em 2008 e designado de GEPGE. Desenvolve estudos e pesquisas sobre a relação entre Estado e educação.

4 Projeto coordenado pela Prof.^a Dr.^a Alaíde Maria Zabloski Baruffi da FAED/PPGE/UFGD.

Os conteúdos estudados tanto na SEMED quanto nas diversas disciplinas do mestrado possibilitaram compreender as relações e as limitações entre a política de formação continuada de professores desenvolvida no contexto local com a política de avaliação empreendida pelo governo federal, como algo dinâmico que se estrutura e reestrutura por meio das intenções, das ações dos agentes e da representação social que a sociedade desenvolve sobre si própria.

Segundo Azevedo (1997, p. 5), “as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’”. Entende-se Estado como a instituição que implementa um projeto de governo por intermédio de políticas, programas e ações voltadas a setores da sociedade. Não se reduz, portanto, a organismos estatais que conceberiam e efetivariam as políticas públicas, mas como uma instituição responsável em implementá-la “a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HOFLING, 2001, p. 31). Assim sendo, a política assume feições variadas em diferentes contextos e concepções de Estado e sociedade.

Esse entendimento permitiu apreender que o “novo” conceito de avaliação da educação básica como fornecedora de informações para a tomada de decisões políticas foi decisiva para a implantação e a implementação de políticas de formação continuada vistas como essenciais para a mudança do quadro apresentado pelas avaliações de sistema – o baixo rendimento dos estudantes brasileiros nas áreas avaliadas.

Como exemplo, tem-se o município de Dourados-MS que, entre 2001 e 2008, com o apoio da SEMED, desenvolveu uma política de formação continuada com uma gama de ações voltadas aos professores nas modalidades de seminários, cursos, encontros, palestras, cujos objetivos principais referem-se à “qualificação e valorização dos profissionais e a melhoria da qualidade social da educação” (DOURADOS, 2004).

Dessa forma, o texto apresentado identifica-se no período entre 2001 e 2008, no qual houve preocupação por parte da gestão local em desenvolver uma política de formação continuada que levasse em conta os tópicos⁵ e os descritores referendados pela Prova Brasil.

2 Caracterização da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS

O município de Dourados está localizado ao sul do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Possui 191.638 habitantes (IBGE, 2010), sendo que cerca de 90,5% da população encontra-se na área urbana. Situação a 120 km da fronteira com o Paraguai e a 220 km da capital do estado, Campo Grande, conta com uma área de 4.086 km e é considerado o segundo município do estado em população. A agropecuária é a sua principal atividade econômica. No tocante à população estudantil, está distribuída em todos os segmentos de ensino e totaliza 51.640 alunos nas esferas pública e privada.

O Sistema Municipal de Educação de Dourados foi instituído pela Lei n.º 2.154, em 25 de fevereiro de 1997, compreendendo as instituições de ensino criadas e mantidas pelo poder público, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os órgãos municipais. A Rede Municipal de Ensino (REME) conta, atualmente, com 45 escolas que atendem a educação infantil, o ensino fundamental regular (1º ao 9º ano), e a educação de jovens e adultos (EJA - 1ª e 2ª fases).

⁵ Utilizar-se-á no presente trabalho o termo “tópicos” para se referir aos temas e conteúdos da Prova Brasil.

Conforme dados do Censo Escolar de 2009, a REME possuía 24.382 alunos. Destes, 18.352 estavam no ensino fundamental regular, 4.392 na educação infantil e 1.638 na educação de jovens e adultos, segundo as informações da tabela 1.

Tabela 1 – Matrícula inicial por nível de ensino da Rede Municipal de Ensino – 2009

Localização / Zona da Unidade Escolar		Total de Alunos	Nível de Ensino					Educação de Jovens e Adultos
			Educação Infantil			Ensino Fundamental		
			Centros de Educação Infantil		Unidades Escolares			
		Creche	Pré-escola	Pré-escola	Séries Iniciais (1º ao 5º anos)	Séries Finais (6º ao 9º anos)		
Urbanas		19.882	1.486	823	1.645	9.521	4.769	1.638
Rurais	Seriadas e Multisseriadas	1.224	–	–	232	646	346	–
	Indígenas	3.276	–	–	206	2.212	858	–
Total Geral		24.382	2.309		2.083	12.379	5.973	1.638
			4.392		18.352			

Fonte: elaborada com base no Censo Escolar – 2009 (DOURADOS, 2009).

Por sua vez, como se pode observar na tabela 2, a matrícula nas séries/anos iniciais aumentou consideravelmente de 2002 para 2008, enquanto que nas séries/anos finais diminuiu. Essa realidade sugere que o aumento no acesso se refere à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular e à matrícula de alunos com seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental a partir de 2007.

Tabela 2 – Número de matrículas da Rede Municipal de Ensino de Dourados (2002 – 2008)

Ano	Creche	Pré-escola	Ens. Fund. 1ª a 4ª séries / 1º - 5º anos	Ens. Fund. 5ª – 8ª séries / 6º - 9º anos	Ed. Esp. Total Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)	EJA Fund.	Total geral
2002	799	3.453	11.341	6.805	–	1.074	23.472
2003	832	3.405	11.756	7.046	–	1.033	24.072
2004	1.814	2.842	11.975	6.127	40	2.120	24.878
2005	1.176	3.594	11.946	5.976	111	2.216	25.019
2006	1.222	3.702	12.218	5.972	95	2.411	25.620
2007	1.412	3.269	12.265	6.003	99	1.858	24.906
2008	1.489	2.757	12.498	5.961	122	1.986	24.813

Fonte: elaborada com base nos dados do INEP (2010).

Em 2010, a REME contava com um quadro de professores de 2.390, sendo 1.019 lotados nos anos iniciais, o que representou um crescimento de 126,44% frente a 2002, quando se tinham 450 professores. Nota-se um gradativo aumento no número total de docentes, destoando em 2007⁶. Verifica-se um acréscimo considerável de 2006 para 2008, podendo ser justificado pela inclusão de alunos com seis anos no ensino fundamental, e devido à diminuição do quantitativo de estudantes por sala a partir de 2007 (tabela 3).

⁶ No Censo de 2007, o quantitativo de professores foi registrado por unidade escolar, não sendo possível identificar os níveis e as modalidades nos quais estavam lotados e atuando.

Tabela 3 – Quantitativo de professores da Rede Municipal de Ensino (2002-2008)

Ano	Educação Infantil	1ª a 4ª séries (1º ao 5º anos)	5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos)	EJA	Total
2002	180	450	310	40	979
2003	177	485	324	40	1.026
2004	183	470	325	86	1.064
2005	249	475	313	90	1.127
2006	256	501	330	99	1.186
2007	–	–	–	–	1.081
2008	246	911	841	118	2.143
2009	300	977	876	124	2.227
2010	314	1.019	960	97	2.390

Fonte: elaborada com base no Censo Escolar 2002 – 2010
(DOURADOS, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010).

No tocante à qualificação, de 2002 a 2006, observa-se que, do total de professores das séries iniciais, o nível de formação melhora ano a ano, conforme demonstra a tabela 4. Em 2002, do total de docentes de 1ª a 4ª séries, 12 deles possuíam formação de nível fundamental, 96 de nível médio (Magistério ou outro), e 342 de nível superior. Nota-se que, em 2006, o quantitativo de educadores com graduação no ensino superior aumentou consideravelmente, embora o de nível fundamental tenha permanecido inalterado.

Tabela 4 – Quantitativo de professores de 1ª a 4ª séries por nível de formação da Rede Municipal de Ensino (2002-2006)

Ano	Nível de formação			Total
	Fundamental	Médio (Magistério ou outra formação)	Superior	
2002	12	96	342	450
2003	10	103	372	485
2004	10	66	394	470
2005	06	62	407	475
2006	10	59	432	501

Fonte: elaborada com base no Censo Escolar 2002 – 2006 (DOURADOS, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006).

Segundo informações do *site* oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, 96% dos professores do 5º ano do ensino fundamental da REME de Dourados-MS possuíam curso superior⁷. Utilizando-se disso, pode-se evidenciar uma margem de aproximadamente 10% de melhoria no nível de qualificação dos docentes da REME em comparação a 2006, por exemplo.

Quanto à organização da SEMED, de 2004 a 2008, sua estrutura contava com gabinete, superintendências, coordenações, cada qual com suas competências e responsabilidades. A maior parte das ações de formação continuada ficava a cargo da Superintendência de Educação e Ensino e suas coordenações.

3 O perfil da política de formação continuada no contexto local: proposições legais

No Brasil, destaca-se nos documentos oficiais a incorporação de muitas diretrizes e princípios oriundos de debates e projetos internacionais e regionais referentes à educação, em especial aos processos necessários para a valorização e a formação de professores. No contexto no qual se configura o objeto deste estudo, não foi diferente. A análise dos arquivos oficiais pertinentes à educação que foi constituindo o município permite afirmar que houve uma certa assimilação das propostas geradas em âmbito internacional e nacional.

A Lei Orgânica do Município, por exemplo, aprovada em 5 de abril de 1990, referenda as proposições constitucionais. No que compete à Educação, o Título VII, Artigo 220, inciso IV, traz a valorização do profissional como um dos princípios do ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira que assegurem:

- a) aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado;
- b) a liberação de tempo de estudo no local de trabalho, durante a jornada de trabalho;
- c) a progressão salarial por tempo de serviço;
- d) a política de incentivo e remuneração para os que trabalham no período noturno em locais de difícil acesso ou provimento (DOURADOS, 1990).

Em se tratando do Estatuto do Magistério e do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), aprovado pela Lei Complementar n.º 118, de 31 de dezembro de 2007, estabelece, em particular, em seu Artigo 30, inciso V, como um direito do profissional de educação, “a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização, treinamento e especialização profissional”, (DOURADOS, 2007); e, em seu Artigo 31, inciso VI, versa como dever, “comprometer-se com o aprimoramento profissional e pessoal por meio da atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos” (DOURADOS, 2007).

Portanto, verifica-se que é dada a oportunidade ao docente o aperfeiçoamento a partir do seu próprio comprometimento, oferecendo uma pequena vantagem financeira a cada graduação conquistada (5,0%). Reconhece-se que o percentual é mínimo, ocasionando certo descontentamento e afastamento dos profissionais pela formação nos cursos de pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado, por exemplo.

⁷ Fonte: resultados da Prova Brasil INEP/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: maio 2010.

O PCCR, em seu capítulo IV (Da Capacitação profissional), estabelece que visando à melhoria da qualidade do ensino e obedecendo a legislação em vigor, possibilitará a frequência dos docentes em curso de formação, aperfeiçoamento, especialização, treinamento e outra atividade de atualização profissional, de acordo com os programas prioritários do Sistema Municipal de Ensino.

A Lei Complementar n.º 118/2007 determina, ainda, as finalidades da formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhora da qualidade de ensino. Esclarece, pois, as várias modalidades e os níveis que podem assumir com ênfase a formação continuada como um direito e um dever, definidos como condição de progressão na carreira.

Além disso, a Resolução n.º 278⁸, de 12 de março de 2004, instituiu o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, trazendo como prerrogativa em seu Artigo 2º que “a formação continuada na Rede Municipal de Ensino tem por objetivo a Qualificação e Valorização dos Profissionais da Educação, visando à melhoria do ensino e a construção de uma educação pública e de qualidade social” (DOURADOS, 2004). Quanto às diretrizes, em seu Artigo 6º afirma:

A Formação Continuada deve ser desenvolvida nas Horas Atividades, nas Reservas Técnicas e também nos momentos coletivos propiciados pela organização prévia de *Aulas Programadas*⁹, atendendo as realidades e necessidades de cada Centro de Educação Infantil e Unidade Escolar (DOURADOS, 2004, p. 2, grifos nossos).

Esse tempo e espaço de formação eram efetivados a partir de um projeto elaborado pelas escolas considerando suas necessidades. Portanto, acontecia em seu interior com todos os profissionais, nos diferentes momentos e instâncias, propiciando o diálogo e as trocas de vivências e conhecimentos entre professores e outros profissionais da instituição.

Nesse mesmo documento, em seu Artigo 9º, declarava-se que “são consideradas atividades de Formação Continuada os cursos, encontros, seminários, que estejam vinculados a Reorientação Curricular e aos processos da Rede Municipal de Ensino” (DOURADOS, 2004). Assim, a legislação regulamenta como política do município a formação continuada em serviço.

4 Percurso metodológico e os dados apreendidos

Conforme já mencionado, no final de 2007, esta pesquisadora realizou um levantamento buscando saber a carga horária de formação continuada oferecida pela SEMED a professores e demais profissionais da REME, e, ainda, verificar qual a área ou a modalidade situada como prioritária na constituição da formação continuada.

8 Revogada pela Resolução SEMED n.º 13, de 10 de março de 2015.

9 Refere-se à dispensa de alunos da carga horária (5% dos 200 dias letivos) que pode ser utilizada para aulas programadas e atividades extraclasse. As aulas programadas são tarefas elaboradas pelos professores em consonância com as atividades curriculares e pedagógicas de sala de aula, e serão desenvolvidas pelos estudantes fora da escola, em sua casa.

Segundo as informações colhidas¹⁰, os profissionais da REME, de 2001 a 2007, tiveram participação em cerca de 7.900 horas de formação continuada distribuídas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e suas modalidades (Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo), na Alfabetização e Letramento, entre outros, conforme pode ser observado na tabela 5.

Tabela 5 – Carga horária de formação continuada de 2001 a 2007

Etapas/modalidades/outros	Horas de Formação Continuada	%
Educação Infantil	750h	9,46
Alfabetização e Letramento	212h	2,67
Disciplinas do Ensino Fundamental	1600h	20,20
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	640h	8,08
MOVA	960h	12,12
Educação Indígena	400h	5,05
Educação do Campo	320	4,04
Educação Especial	2000h	25,25
PDE	60h	0,75
Coordenação de Projetos	400h	5,05
Formação em Tecnologia	90h	1,13
Evento e cultura	300h	3,78
Seminários Anuais (p/ toda a REDE)	188	2,37
TOTAL	7.920h	100

Fonte: elaborada com base nos dados da SEMED (DOURADOS, 2007).

Os números demonstram que mais de 25% da carga horária foi destinada à discussão da temática Educação Inclusiva e Educação Especial, e às disciplinas do ensino fundamental, com 20,20%. No momento desse levantamento, não houve a preocupação em verificar a área de conhecimento em que predominavam as ações de formação, porém, foi averiguado que a maior parte dos cursos foi ofertada aos professores de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos).

Essa verificação preliminar desencadeou, posteriormente, uma investigação sobre quais eram os temas e os conteúdos ofertados aos professores nas ações de formação continuada, com o objetivo de confrontá-los com os tópicos da Prova Brasil. Com esse intuito, optou-se, em primeira mão, por levantar os temas e os conteúdos facilitados aos docentes no período de 2002 a 2008, por meio de leitura e análise dos registros das ações de formação. Assim, realizaram-se várias visitas à Secretaria de Educação de Dourados, entre o final de 2009 e o início de 2010.

No entanto, o levantamento pretendido não foi possível de ser efetivado, haja vista que os registros não se encontravam nas dependências da SEMED. Com a mudança de gestão, bem como de funcionários e de prédio da Secretaria de Educação, muitos desses documentos foram perdidos e a informação quanto a sua localização não foram precisas, dificultando o acesso. Diante disso, optou-se pela investigação dos dados por meio dos certificados de ações de formação expedidos pela SEMED aos professores cursistas no período delimitado.

¹⁰ O levantamento dos dados foi realizado em 2007 pela própria pesquisadora quando da sua presença na Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), junto aos coordenadores/responsáveis pelos níveis e modalidades de ensino e projetos.

Essa análise foi realizada de março a agosto de 2010, junto a um grupo de 16 professores efetivos do 1º ao 5º ano. Foram coletados 58 certificados¹¹ emitidos pela SEMED de ações de formação desenvolvidas no período, e 15 certificados¹² de formações realizadas pelas próprias escolas onde atuavam os professores que colaboraram com a pesquisa.

Em uma primeira etapa, ocorreu a sistematização dos dados, que se marcou pelo registro de temas e conteúdos. Em uma segunda fase, as ações de formação foram organizadas por áreas, modalidades e temas, visando verificar a carga horária e a porcentagem de prioridade de discussão, com o propósito de relacioná-los com os tópicos e os descritores de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil, disponibilizados no site do Ministério da Educação (MEC) e INEP.

5 Os temas oferecidos pela SEMED nos anos de 2001 a 2008

Ao realizar o levantamento dos certificados junto aos professores da REME, verificou-se que a SEMED formulou uma política de formação continuada e respondeu pela supervisão e pelo desenvolvimento de temas e conteúdos específicos, cujos debates repercutiram nas discussões internas da escola, constituindo-se, de certa forma, um prolongamento das temáticas abordadas e direcionadas à REME como um todo.

Conforme dados apresentados na tabela 6, os focos formativos predominantes foram: Educação Especial/Educação Inclusiva, com 29,93% da carga horária total; Alfabetização e Letramento, com 13,06%; assinalando grande disparidade de horas em relação aos outros temas, bem como ausência ou insuficiência de certas temáticas nos processos formativos, como as relativas às discussões em torno dos tópicos/temas da Prova Brasil, cuja perspectiva seria desenvolver habilidades cognitivas consideradas essenciais ao domínio de alunos do 5º ano do ensino fundamental.

11 É importante salientar que os professores possuíam um acervo significativo de documentos referentes às ações de formação continuada. Além dos originários de ações executadas pela SEMED, tinham certificados expedidos por outras secretarias, instituições superiores e órgãos como editoras, conselhos e sindicatos.

12 Convém ressaltar que se considera a prática formativa no interior da escola imprescindível para a construção da profissionalização docente. Assim, também são focalizados neste estudo os temas e os conteúdos descritos nos certificados de ações de formação continuada desenvolvidas pelas próprias escolas da REME no período de 2002 a 2008.

Tabela 6 – Temas e carga horária dos certificados oriundos de formações desenvolvidas pela SEMED (2002-2008)

Etapas/modalidades de ensino/temáticas/outros	Carga horária	%
Educação Inclusiva ¹³ e Educação Especial	710h	29,93
Alfabetização e Letramento (incluindo assuntos referentes ao Programa de Acompanhamento Escolar (PAE ¹⁴))	310h	13,06
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	250h	10,53
Tecnologias da Informação	230h	9,69
Seminários anuais	212h	8,93
Reorientação Curricular	206h	8,68
Currículo	116h	4,89
Educação para o trânsito	76h	3,20
Cidade educadora	68h	2,86
Gênero textual e sequência didática/oficinas leitura	62h	2,61
Projeto Político Pedagógico	40h	1,68
Saúde, prevenção e outras (projetos)	40h	1,68
Ensino fundamental de nove anos	32h	1,34
Coordenação	20h	0,84
Carga horária total	2.372h	100

Fonte: elaborada com base nos certificados, emitidos de 2002 a 2008, dos professores cursistas.

Dos certificados coletados, apurou-se que, a partir de 2004, as escolas começaram a desenvolver, com mais frequência, momentos coletivos de formação mediante parcerias com instituições de ensino superior, públicas e privadas, com a própria SEMED ou com outras secretarias municipais. Isso pode ser justificado devido à garantia de utilização de 5% dos 200 dias letivos para esse fim (DOURADOS, 2008).

Ao averiguar os certificados oriundos das formações implementadas pelas escolas, notou-se que os temas preponderantes também são os voltados para a Educação Especial (20,28%), Tecnologia em Educação (17,63%) e Alfabetização (15,52%), correspondendo a mais de 53% da carga horária total.

Do ponto de vista da carga horária, o segundo dado a destacar é que, no conjunto dos certificados colhidos, observou-se uma carga horária extensa destinada aos seminários ofertados a todos os profissionais da REME de 2002 a 2008, totalizando 212 horas, o que corresponde a 8,93% do total.

As temáticas focalizadas nos seminários procuraram contemplar conteúdos voltados a protagonizar uma “nova” educação municipal, que levasse em consideração a realidade cultural, política e econômica do educando em uma perspectiva de emancipação do sujeito. Caracterizaram-se, no entanto, pela atuação de formadores externos para a (re)elaboração dos fundamentos da prática social e educacional.

¹³ Entende-se Educação Inclusiva como o direito universal de todos ao aprendizado que os capacite para a vida, considerando suas necessidades e diferenças de origem social, de cultura, etnia, sexo, religião, física, psicológica etc.

¹⁴ Configura-se em atendimento à criança com dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização e em formação continuada com os profissionais alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Tem como objetivo minimizar os índices de fracasso escolar, atender alunos com distorção idade/série e aumentar o índice de inclusão de estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da análise dos conteúdos descritos nos certificados dos seminários, principalmente de 2002 a 2005, percebe-se que houve uma tentativa de (re)construir o currículo por meio de uma proposta embasada na pedagogia progressista de educação, intitulada Movimento de Reorientação Curricular. Em grande parte dos Títulos e Ementários das ações de formação desse período, constam as palavras: qualidade social, questões sociais, culturais e econômicas x aprendizagem; currículo como totalidade; relações sociais; pesquisa da realidade; educação popular freireana; políticas públicas, gestão e currículo; educação popular e humanizadora; educação popular com qualidade social; educação para a transformação; participação; entre outras.

Os eventos do início da implantação da Reorientação Curricular que envolviam debates, encontros, cursos, publicação de documentos, assessoria da Secretaria Municipal de Educação ao trabalho das escolas, aos poucos vão diminuindo.

Conforme verificado nos certificados levantados, as temáticas das ações de formação, de 2005 até 2008, apresentam outros direcionamentos. Nota-se uma maior adesão às propostas do MEC, principalmente às formações direcionadas à Educação Especial. Outras tantas se referem a temas considerados atuais e emergentes, tais como novas tecnologias na educação, trânsito e meio ambiente. Entretanto, grande parte das formações voltadas à alfabetização¹⁵ foi construída em âmbito local, no caso, por formadores internos.

Nesse prisma, a extensa carga horária, a quantidade e a variedade de temas e conteúdos vêm para confirmar a preocupação por parte do sistema em concretizar as orientações emanadas dos documentos e das declarações internacionais, tais como: colocar os professores a par das questões atuais que envolvem a educação, no sentido de contribuir para que as mudanças se materializem em melhores aprendizagens dos estudantes e para transformar os sistemas educacionais.

Observa-se, portanto, que a qualificação e a melhor atuação do professor, naquele momento, eram considerados fatores importantes para o desenvolvimento da qualidade de ensino e do desempenho dos estudantes (DOURADOS, 2004).

6 O desvelamento: ações de formação continuada x tópicos da Prova Brasil

Consoante o início deste capítulo, a partir de 1990, os documentos internacionais apontam e orientam para a necessidade de se implementar educação para todos, fundamentada em instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, cálculo, solução de problemas) e conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

Como medida de implementação de tais orientações, surgem no Brasil as avaliações em larga escala com o objetivo de buscar fornecer informações a sistemas, escolas e professores sobre o desempenho dos estudantes, principalmente nas áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática. Tem-se como pers-

¹⁵ Como exemplo cita-se: “Formação Continuada com os profissionais envolvidos no Programa de Acompanhamento Escolar/PAE (2º e 3º anos)”; “Formação Continuada com os profissionais do Bloco Inicial de Alfabetização (1º e 2º Anos)”; “Método fônico no processo de alfabetização”. As duas primeiras, entre outras formações, foram analisadas no estudo “A formação continuada de professores no município de Dourados-MS e as representações na prática pedagógica”, desenvolvido pela Prof.^a Marilda Cabreira Leão Luiz. Relata as ações de formação continuada executadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no período de 2004 a 2007, com ênfase nas ações voltadas às professoras de 1º e 2º anos do ensino fundamental, visando identificar as mudanças incorporadas na prática pedagógica dessas professoras.

pectiva fomentar políticas e planejamento de longo prazo, bem como projetos e programas com a finalidade de responder às demandas de uma educação de qualidade.

Assim, pesquisas¹⁶ revelam que os sistemas municipais, no âmbito das responsabilidades federativas, têm desenvolvido políticas de formação continuada, com o objetivo de atender às exigências de formação permanente, determinada pela legislação nacional e local e para elevar o patamar de formação dos professores em serviço, do ensino e do desempenho dos alunos.

Na Rede Municipal de Dourados-MS não é diferente. Segundo os dados da tabela 7, a formação continuada recebeu destaque. A diversidade de temáticas desenvolvidas nessas ações é significativa, e aparentam uma preocupação em atender às demandas por formação adequadas ao exigido na legislação, bem como em conscientizar os professores acerca das questões atuais que implicam melhorar o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola.

Nessa perspectiva, buscou-se descobrir se houve preocupação por parte da gestão local em desenvolver políticas de formação continuada que levassem em conta os tópicos e os descritores referendados pela Prova Brasil. Para melhor compreender esse aspecto, elaborou-se a tabela 7 e o quadro 1, expostos a seguir.

Na tabela 7, verifica-se que, do total da carga horária de ações ofertadas pela SEMED aos professores da REME, 17,83% correspondem a conteúdos que eventualmente se relacionam com os tópicos e os descritores da Prova Brasil. Desse percentual, os conteúdos de Língua Portuguesa prevalecem com 15,17%.

Tabela 7 – Número de horas de ações de formação contemplados nos certificados colhidos junto aos professores x número de horas de formações que contemplam os tópicos/conteúdos da Prova Brasil

Quantidade total de horas de formação	Quantidade de horas de formação que contemplam os objetos de conhecimento da Prova Brasil		%
	Língua Portuguesa	Matemática	
3.179	487h	80h	17,83
	567		

Fonte: elaborada pela autora.

Cabe ressaltar que a carga horária de Língua Portuguesa foi levantada de nove certificados, do universo de 73. No entanto, nesses certificados estão registrados outros conteúdos, além dos selecionados para análise, descritos no quadro 1. A carga horária relativa à Matemática restringe-se a um certificado, em que estão assinalados outros conteúdos, dificultando precisar o tempo destinado a discussão dos conteúdos: Jogos e resolução de problemas. O que é um problema?; e A leitura e a literatura das aulas de Matemática. Portanto, o tempo dedicado ao debate dos temas catalogados para análise podem corresponder a um percentual menor do que o exposto.

16 BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010. BERNADO, Elisângela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). 27ª Reunião Anual da ANPED. 2004. Trabalho. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020. DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação Docente em Minas Gerais e São Paulo: Uma Análise Comparativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p.139-168, jan./abr. 2004.

Quadro 1 – Conteúdos elencados dos certificados x eventuais relações com os tópicos da PB – Língua Portuguesa e Matemática

Língua Portuguesa	Matemática
<p>- Significado da ortografia na Língua Port.; - Leitura e ortografia: relações de ensino-aprendizagem; - Histórico e reformulação na ortografia oficial; - Noções fonéticas; - Variações linguísticas; - Conteúdo básico para o ensino da ortografia no ensino fundamental; - Conteúdo básico para 1ª a 4ª séries; - Como contar histórias; - Contação de histórias, músicas diversas; - Cantando em bom tom e som; - Tipos de histórias e características dos contadores de histórias; - Cantigas infantis; - Oralidade e suas inter-relações com a alfabetização: consciência fonológica; - Leitura e escrita: caminhos da aprendizagem; - Diálogo e troca de experiências de leitura e produção de escrita possíveis; - Importância da leitura de história/literatura infantil; - Alfabetização, letramento e gêneros textuais (memória); - Textos jornalísticos; - Análise linguística;</p> <p>- Estudo sobre gêneros e agrupamento; - Lendo e analisando texto de memórias; - Dinâmica de sala de aula – momentos pedagógicos; - Sequência didática: o que é e como trabalhar com sequência didática; - Gêneros textuais: memória, poesia, reportagem turística; - Leitura e análise de textos nos diversos gêneros; - Correção e reescrita de textos; - Produção de texto individual nos diversos gêneros; - Sugestão de atividades práticas para a sala de aula; - Formando crianças leitoras: vivência leitora do professor, responsabilidade de leitura da escola, leitura nas diferentes áreas de conhecimento; - Contar e recontar histórias: o homem conta história, interlocução da contação de histórias; - Gêneros literários: fábulas, contos de fadas e os contos maravilhosos, contos populares, o imaginário e o real; - Literatura infantil: trabalhar com literatura de qualidade, cantigas de roda, ler e assistir filme sobre a mesma estória, parlandas.</p>	<p>- Jogos e resolução de problemas. O que é um problema?</p> <p>- A leitura e a literatura das aulas de Matemática.</p>

Fonte: elaborado pela a partir dos certificados levantados junto aos professores.

Conforme explicitado no quadro 1, no que compete ao conteúdo da área de Matemática, os registros compatíveis aos tópicos da Prova Brasil são voltados ao foco principal: Resolução de Problemas, embora sua abordagem se configure minimamente no contexto do total de 3.179 horas de formação, correspondendo a 2,51%.

Segundo uma pesquisa do CENPEC (2007), uma das grandes reclamações dos que ensinam Matemática é a dificuldade de os estudantes resolverem problemas. Porém, por outro lado,

[...] é comum, na sala de aula, o trabalho com problemas restringir-se a modelos únicos de resolução e à mera aplicação de conceitos e procedimentos; práticas que não favorecem que os alunos aprendam a ler e interpretar enunciados, selecionar informações pertinentes para responder à pergunta do problema, elaborar estratégias pessoais de resolução, compará-las para descarte ou validação, ou seja, conquistem habilidades fundamentais quando se trata do trabalho com problemas (CENPEC, 2007, p. 44).

Dessa forma, a questão a ser colocada diante do quadro tem a ver, então, com as prioridades e as possibilidades de aprofundamento das competências no ensino de conteúdos e de habilidades, tais como: conhecimento lógico-matemático (pensamento numérico e algébrico, pensamento geométrico, competência métrica, raciocínio que envolva a proporcionalidade, a combinatória e a probabilidade), entre outros tão necessários ao término da primeira fase do ensino fundamental. Não seriam esses temas importantes para serem discutidos em momentos de formação continuada de professores do 1º ao 5º anos?

Quanto à Língua Portuguesa, dos 73 certificados coletados verificou-se que em apenas dois constam conteúdos especificamente relacionados aos tópicos da disciplina, sendo no curso de Ortografia e Fantoche:

Significado da ortografia na Língua Portuguesa; - Leitura e ortografia: relações de ensino-aprendizagem; - Histórico e reformulação na ortografia oficial; - Noções fonéticas; - Variações linguísticas; - Conteúdo básico para o ensino da ortografia no ensino fundamental; - Conteúdo básico para 1ª a 4ª; - Como contar histórias; - Como trabalhar história infantil com fantoche (BRASIL, 2002, p. 106).

Vale ressaltar que a formação acima foi realizada por escola, evidenciando que atingiu uma parcela pequena dos professores.

Já os conteúdos do último curso, Gênero Textual e Sequência Didática, foram direcionados a professores de 5º ano, cujos alunos participariam da Olimpíada de Língua Portuguesa.

- Sequência didática: o que é e como trabalhar com sequência didática; - Gêneros textuais: memória, poesia, reportagem turística; - Leitura e análise de textos nos diversos gêneros; - Correção e reescrita de textos; - Produção de texto individual nos diversos gêneros; - Sugestão de atividades práticas para a sala de aula (BRASIL, 2002, p. 106).

Embora essa formação tenha atingido uma pequena parcela dos professores, considera-se que a sua execução poderá contribuir positivamente no processo de ensino de tópicos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, com reflexos significativos no desempenho das competências e das habilidades avaliadas nos próximos anos.

Conteúdos que discutem leitura, produção e interpretação de textos e contação de histórias aparecem com mais frequência nos ementários dos nove certificados, conforme mencionado. Contudo, há maior proporção nas ações direcionadas aos docentes das primeiras séries da primeira fase do ensino fundamental, isto é, aos professores alfabetizadores, o que não deixa de ser um fator positivo.

No documento *Construindo caminhos para o sucesso escolar*, Gatti (2008) enfatiza a importância da iniciação na escrita e na leitura, defendida como imprescindível, considerando que “essa aquisição percorre todo o ensino fundamental e envolve todas as disciplinas” (GATTI, 2008, p. 15). No entanto,

[...] ao vir à tona a consideração de que o trabalho com as duas primeiras séries parece estar claro para os professores, mas o trabalho com as terceiras e quartas já não é tão claro em seus objetivos, conteúdos e práticas necessárias [...]. Ponto que certamente merece mais atenção dos gestores e professores e estudos por parte dos investigadores educacionais (GATTI, 2008, p. 15).

Na interação do processo de elaboração e efetivação de ações de formação na REME, verificou-se que muitas delas foram ou estão sendo executadas como estratégia empenhada em reverter os resultados insatisfatórios, principalmente os referentes ao elevado percentual de reprovação nas séries iniciais. O Programa de Acompanhamento Escolar (PAE) é um exemplo, pois estabelecia como objetivos principais: minimizar os índices de fracasso escolar, atender alunos com distorção idade/série, aumentar o índice de inclusão de alunos no processo de ensino-aprendizagem e proporcionar a formação continuada dos alfabetizadores.

7 Considerações finais

Mesmo compreendendo que o problema do fenômeno do fracasso escolar é complexo e decorrente de vários fatores internos e externos à escola, deve-se questionar os procedimentos viabilizados pelos sistemas para a resolução das dificuldades detectadas pelas avaliações externas e internas, visto que, ano a

ano, expõem a fragilidade das aprendizagens na educação básica. Essa vulnerabilidade aliada à elevada porcentagem de reprovação, exigem a necessária reflexão em torno de ações políticas concretas que favoreçam um ensino de qualidade.

Em que pesem todas as ações, os temas e os conteúdos trabalhados (que não deixam de ter relevância), ou tudo que se realizou, para uma grande quantidade de estudantes as habilidades básicas como ler, escrever, resolver problemas, quantificar, escutar, falar e comunicar-se, não estão sendo garantidas.

Os resultados da Prova Brasil (2005/2007) das escolas municipais de Dourados-MS mostram que o nível de proficiência dos alunos do 5º ano do ensino fundamental caiu em 2007 na área de Língua Portuguesa, mas melhorou em Matemática. O Censo Escolar da RENAME, de 2003 a 2009, demonstra, também, um nível preocupante de reprovação, com uma média de 25%. Esses dados merecem uma análise mais aprofundada, com vistas a possíveis mudanças das políticas educacionais no âmbito do sistema.

A pesquisa revelou, em primeira mão, que a SEMED investiu significativamente na formação continuada de professores no período, por meio de cursos, oficinas, palestras e outros, dando abertura para os momentos coletivos de formação na escola, garantidos pela Resolução n.º 278/2004, e confirmando a preocupação com a melhor qualificação e atuação do docente e com a melhoria da qualidade do ensino.

No início de 2001, o governo do município de Dourados-MS, por intermédio da SEMED, tentou implementar uma política de formação continuada fundada na pedagogia progressista, visando a um ensino de qualidade social, sem, no entanto, alcançar o êxito esperado, vindo a diminuí-lo progressivamente a partir de 2004.

Já entre os anos de 2004 a 2008, constatou-se uma maior adesão a programas e projetos oferecidos pelo MEC. Entretanto, muitas ações, principalmente as direcionadas aos professores alfabetizadores, foram organizadas e implementadas pela própria equipe da SEMED. Em alguns cursos, identificou-se a presença de conteúdos relacionados com tópicos da Prova Brasil, quando se trata de desenvolver a competência leitora. Não obstante, não foi possível identificar ações que tivessem sido direcionadas à área de matemática.

Ao sistematizar o objetivo de confrontar os temas e os conteúdos com os tópicos da Prova Brasil que constam nos certificados coletados, identificou-se limitações quanto ao aprofundamento necessário a uma adequada focalização de conteúdos, competências, habilidades e níveis de aprendizagens estabelecidos e julgados como essenciais ao domínio de alunos de 4ª série (5º ano) do ensino fundamental.

Nesse prisma, verificou-se que, do total da carga horária de ações ofertadas pela SEMED aos professores da RENAME, menos de 18% contêm conteúdos que se relacionam efetivamente a tópicos e descritores da Prova Brasil. Desse percentual, os conteúdos de Língua Portuguesa prevalecem com 15,17%.

Notou-se, assim, poucos estudos sobre os conteúdos referentes à área de Língua Portuguesa e, menos ainda, acerca dos temas de Matemática. Isso indica que, embora as análises sobre os resultados da Prova Brasil e as investigações oriundas do contexto local tenham evidenciado que grande parte dos alunos que concluem o 5º ano do ensino fundamental não atingem os patamares de aprendizagem desejáveis, principalmente na Língua Portuguesa, os conteúdos e os temas enfatizados como básicos para a vida em sociedade não estão sendo contemplados nas formações ofertadas aos professores dos anos iniciais, principalmente aos docentes de 4º e 5º anos.

Considera-se, portanto, que o sistema não tem se apropriado dos resultados e das propostas da Prova Brasil, no que tange ao elencado como tópicos necessários ao desenvolvimento da competência leitora e da resolução de problemas.

Sendo assim, a explicação para a falta de identificação e reflexão das concepções elencadas pelo exame em pauta pode ser originada da resistência com relação às avaliações externas, nem sempre “bem vistas” pela comunidade escolar. Entretanto, a ausência de aprofundamento sobre os aspectos potencializadores dessas avaliações pode desencadear inconvenientes e ineficientes ações, que terminam por desvirtuar os objetivos e as diretrizes formulados para o alcance da qualidade social, consubstanciados nos documentos legais que orientam as políticas educacionais no município.

Em síntese, destaca-se como ponto positivo nas ações de formação continuada de professores desenvolvidas na REME de Dourados-MS a preocupação em oportunizar o aprofundamento de conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam as possibilidades de análise das situações de ensino e, também, as interações com os pares.

No que compete aos conteúdos abordados, ressalta-se que há avanços a serem considerados, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos de forma organizada e articulada às necessidades e dificuldades dos educadores e da escola onde se dá a prática educativa. Faz-se necessário, enfim, superar o descompasso entre a responsabilização por resultados, controlada por sistemas de avaliação, com uma política que considere as diversas capacidades e responsabilidades que são próprias do docente, das famílias e dos sistemas. É preciso, portanto, dar maior atenção ao que se está oferecendo como formação continuada aos professores e às aprendizagens que se esperam efetivamente dos estudantes.

Assim, faz-se imprescindível compreender como se processa o sistema de avaliação e a dada concepção que o fundamenta, com a finalidade de superar a “simples” cultura da avaliação como mecanismo que estimula a competição entre as escolas e a responsabilização dos professores, em última instância, pelo sucesso ou fracasso dos estudantes.

Dessa forma, não se estaria negando, simplesmente, o valor das avaliações e dos exames, nem os creditando como algo que basta a si mesmo, mas sim tomá-los como instrumento de reflexão “sobre a norma idealmente estabelecida e o realizável e mensurável” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 202). Uma análise apurada e qualitativa levaria a questionamentos valorativos e a ações mobilizadoras dos sujeitos para a tomada de decisões e de ações de melhoramento dos resultados detectados.

Referências

AZEVEDO. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística – 2010**. <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 maio 2010.

CENPEC. **Prova Brasil na escola**. São Paulo, SP: CENPEC, 2007. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec>. Acesso em: 27 nov. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2010.

DOURADOS. **Lei Orgânica do Município de Dourados**, aprovada em 5 de abril de 1990. Dourados, MS: Câmara Municipal, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-dourados-ms>. Acesso em: 12 jan. 2011.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar – 2002**. Dourados, MS: SEMED, 2002.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar – 2003**. Dourados, MS: SEMED, 2003.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar – 2004**. Dourados, MS: SEMED, 2004.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 278**, de 12 de março de 2004. Institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, e dá outras providências. Dourados, MS: SEMED, 2004.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar – 2005**. Dourados, MS: SEMED, 2005.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar – 2006**. Dourados, MS: SEMED, 2006.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar – 2007**. Dourados, MS: SEMED, 2007.

DOURADOS. **Lei Complementar n.º 118**, de 31 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados-MS e dá outras providências. Dourados, MS: Câmara Municipal, 2007.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar – 2008**. Dourados, MS: SEMED, 2008.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar – 2009**. Dourados, MS: SEMED, 2009.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar – 2010**. Dourados, MS: SEMED, 2010.

GATTI, B. (org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília, DF: UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM DOURADOS-MS: (IM)POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA¹

Renata Lourenço²

1 Introdução

A Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, estabeleceu uma nova concepção para regulamentar a relação do Estado brasileiro com as sociedades indígenas. Foram rompidos os conceitos de integração/incorporação e garantidos os direitos à diferença, à alteridade e à autonomia, conforme ressaltam os Artigos 22, 210, 215, 231 e 232 (BRASIL, 1988).

Na área da educação escolar, o Artigo 210 garantiu o uso de línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem dessas populações. Em atendimento às prerrogativas constitucionais, foi elaborado um quadro jurídico para regulamentar/normatizar as experiências escolares em comunidades indígenas. Em 1991, a responsabilidade da educação escolar indígena foi transferida da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, e regulamentada pela Portaria Interministerial n.º 559, de 16 de março de 1991. Tal documento legal inseriu a educação escolar indígena no sistema nacional, e não criando um próprio para cuidar da especificidade indígena. A transferência de atribuições para estados e municípios se tornou um ponto frágil desse quadro jurídico correspondente, uma vez que as pressões locais e regionais são preponderantemente desfavoráveis aos interesses indígenas.

1 Artigo publicado originalmente na **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 6, n. 11, p. 77-103, out. 2006, e reelaborado para compor este livro.

2 Possui graduação e mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (1992, 2001), e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2007). Atualmente, é professora com dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional, das Américas, História Indígena, História da Educação, relações étnico-raciais, História aplicada às Ciências Sociais, atuando na pesquisa, principalmente, nos seguintes temas: educação escolar indígena, movimento de professores, História da Educação e políticas públicas.

As Diretrizes Gerais de Educação Escolar Indígena, elaboradas em 1993, estabeleciam orientações no sentido de que a educação escolar indígena deveria ser “[...] necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue” (BRASIL, 1994, p. 12). Contudo, o entendimento desses princípios em documentos apresenta-se mais como retórica bem formulada do que caminhos para viabilidade de práticas que garantam mudanças significativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996, reafirmou o reconhecimento da necessidade da diferenciação em relação às demais escolas e consagrou o direito ao uso das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem. No entanto, essa diferenciação, alicerçada em uma proposta de interculturalidade, também sofre de falta de definição conceitual, mais precisamente, como e a partir de que parâmetro de diálogo entre culturas se pretende promover. Onde os agentes indígenas entram de fato com seus conhecimentos e saberes nas escolas? Tampouco os gestores das secretarias estaduais e/ou municipais sabem como fazer, se é que assim o desejam.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, ampliou e aprofundou os referenciais anteriores, acrescentando que a escola indígena deveria ser: “[...] comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada” (BRASIL, 1998a, p. 24-25). Porém, o problema persistiu: o distanciamento entre a retórica proposta por documentos e as políticas públicas que se transformem em ações efetivas, em que as “culturas” indígenas sejam o ponto de partida e de chegada na escola dita “diferenciada”.

Já a Resolução n.º 3 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovada em 10 de novembro de 1999, que referenda o Parecer CEB n.º 14, de 14 de setembro de 1999, fixou diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e foram/são, ou podem vir a ser, importantes para um direcionamento sobre a organização dos espaços escolares nas áreas indígenas, uma base para discussão com as comunidades, apontando caminhos para um fazer ainda bastante obscuro para os órgãos gestores. Contudo, no decorrer da cotidianidade desse fazer, no meio dessas teias da retórica, os povos indígenas se tornam reféns de modelos que continuam a reproduzir práticas colonizadoras.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 10.172 e sancionado pelo Presidente da República em 9 de janeiro de 2001, foi deliberadamente um projeto governista, sem as consultas imprescindíveis às organizações indígenas e suas bases. Os diagnósticos, objetivos, metas, entre outros, de modo algum romperam com as tais propaladas políticas e as ações anteriores à Constituição Federal de 1988. Tudo o que se esperava, na verdade, era que as escolas indígenas se adaptassem aos modelos não indígenas. A tal “qualidade” desejada no texto documental é tão integradora como a do passado.

Todo o aparato legal elaborado se mostrou distante e descomprometido da participação das sociedades envolvidas. Citando D’Angelis (2012, p. 42), “documentos podem orientar políticas, mas políticas se realizam em práticas, e são essas que podem mudar ou manter situações estabelecidas”. Somente a partir das práticas de conhecimentos e epistemologias indígenas é que a escola pode ser um instrumento de autonomia desses povos.

Não obstante, foi na perspectiva dos referenciais legais que se intenta, neste texto, processar as “políticas públicas” para a educação escolar indígena no município de Dourados, no Mato Grosso do Sul (MS), da teoria à prática (im)possível. Primeiro, procura-se fazer uma contextualização histórica da educação

escolar para os indígenas; depois trata-se das experiências durante a década de 1990 mediante a documentação que coletada; em seguida, busca-se relatar com mais ênfase nossa experiência na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) entre 2001 e 2006.

Como as discussões promovidas pelo país afora se processaram no âmbito local? Com base em diversas pesquisas de campo realizadas para fins de elaboração da tese de doutorado, ou como membro da equipe de educação escolar indígena da SEMED de Dourados desde 2001, intenta-se evidenciar o processo vivenciado nas várias escolas da cidade que atendiam/atendem majoritariamente crianças indígenas: dos pressupostos legais do ensino indígena à sua aplicabilidade, em âmbito local.

Ainda no mestrado, foi desenvolvida, sob minha autoria, uma pesquisa sobre o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiová no Mato Grosso do Sul (MS) e suas reivindicações, que se alinhavam com os de movimentos nacionais, mas com especificidades e pleitos relativos à cultura, às formas organizacionais dos Guarani do sul de MS. Para tanto, pretende-se alargar as bases dos conceitos sobre interculturalidade e bilinguismo, discutidos por vários autores, em especial Bartomeu Meliá (1978; 1998).

Entende-se, *a priori*, que as várias formas do contato imprimiram certas singularidades ao que se pensa para uma escola indígena, ou que se pretende ser. As experiências de uma instituição de ensino não indígena, imposta pelos Órgãos de Assistência, como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e organizações religiosas ao longo do tempo, incutiu um caráter próprio às demandas na década de 1990 em diante.

Destarte, o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, reconhecia que uma política educacional própria, ou de fora para dentro, naquele momento, “[...] desenvolve-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e políticas de aldeias, entre tendências de políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para as populações indígenas” (BRASIL, 1998b, p. 36).

É nesse contexto que há respaldo em Meliá (1998) para evidenciar que o debate sobre uma educação escolar diferenciada não deveria se estabelecer nos limites estreitos de uma educação apartada, separada do mundo que a cerca. Entretanto, é com base nas “culturas” indígenas que ela deve fundar-se.

A história do contato com a escola e das populações com seu entorno marca profundamente os projetos de futuro destas. Um futuro que poucos dos não indígenas têm condições de vislumbrar. E isso é fundamental que compreendamos para uma atuação em conjunto enquanto mediadores, colaboradores e não protagonistas; de coadjuvantes, tornamo-nos “aptos” a falar sobre eles, para eles mesmos.

Nesse prisma, falta a perspectiva do que os indígenas veem sobre o “outro”, como somos vistos e compreendidos por eles³. Quem sabe, a partir disso, possamos apreender melhor o processo, que deve ser de dentro para fora, se é que isso é possível, tendo em vista que a escola foi uma imposição advinda do contato e para prepará-los para o “mundo do trabalho” que os consome e os devora.

Apesar disso, tentamos fazer da escola um palco de possibilidades favoráveis às populações indígenas de Dourados. Foi dinamizada uma série de situações que favoreciam o “embate” e o “debate”, problematizadas intensamente com a comunidade, mas não exaustivamente, nem tampouco satisfatoriamente.

³ O livro organizado por Bruce Albert e Alcinda Rita Ramos, *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte-amazônico* (2002) traz uma síntese e referências importantes sobre esse pensar, especialmente a partir de meados da década de 1980.

Embora, tratasse de um processo marcado por ambiguidades, buscavam-se modos de conciliação, de forma a evitar a supressão da identidade étnica, bem como estratégias de reafirmação e ampliação positiva dos referenciais culturais que essas populações vivenciam em sua cotidianidade e que direcionam sua organização social.

Com base em teóricos que discutem essas condições escolares, especialmente alguns referenciais propalados por Meliá (1978), que evidencia que a educação indígena, a qual tem origem em um movimento cultural interno e faz parte de um processo total, cuja cultura é ensinada e aprendida segundo uma socialização integrante; e a educação para o indígena, que percorre outro caminho como ponte para sua integração, primeiramente à sociedade colonial, por meio da catequização dos jesuítas, depois durante o Brasil Imperial e Republicano, até recentemente.

Assim, esse autor apontou para uma diferença básica entre os dois sistemas: “[...] enquanto a educação indígena se processa em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior. A criança é tomada como tabula rasa” (MELIÁ, 1978, p. 53). E é esse processo de educação indígena que deve pautar a educação escolar. A cultura indígena deve ser a linha mestra do ensino escolar, pois aquela pode ser escolar, e esta também pode e deve ser indígena.

Nesse sentido, a educação indígena deveria viabilizar um aspecto essencial da educação escolar, o bilinguismo, uma porta aberta (sem ser escancarada) para a entrada do conhecimento da sociedade não indígena.

É preciso convir que existe uma educação indígena prévia à instituição de ensino, com muitos valores, e que ela é uma forma de entender o mundo com palavras, gestos, ritmos, cadências com significados próprios, podendo e devendo ser integrada à escola. A educação indígena precisa da escola, em razão de circunstâncias históricas advindas do contato e deve também conduzir essa escola. A universidade, por seu lado, deve apoiar e fornecer subsídios para a qualificação dos(as) indígenas, facultando-lhes a compreensão das novas condições, mas sempre com base nas raízes da educação indígena (LOURENÇO, 2013).

Para Meliá (1978), a vocação da educação indígena na escola é ser bilíngue. Esse bilinguismo não pode ser uma passagem só de ida, mas também de volta, para reafirmar a cultura, a identidade, a alma indígena. Só esse tipo de bilinguismo pode abrir espaços para um currículo diferenciado, o qual deve ser aplicado, fundamentalmente, nas primeiras séries, pois, à medida que se afirma e reafirma a língua, com todo o seu substrato cultural, reitera-se, também, a identidade étnica. Por conseguinte, quando a criança índia for para as unidades de ensino não indígenas, ela estará em condições de entender melhor não só a língua portuguesa, mas de aprofundar-se de modo reflexivo em sua própria cultura.

Para que a linguagem escrita seja utilizada de forma positiva, é imprescindível que a política educacional se estabeleça sobre “[...] uma análise da situação linguística da sociedade indígena. Em outros termos: a linguagem escrita não pode prescindir da realidade sociolinguística de cada grupo indígena que vai ser alfabetizado” (MELIÁ, 1978, p. 64). Essa realidade linguística tem uma história, que “[...] não está desligada dos fatos sociais em que ela vive. A língua, que é uma representação do espaço vital, é também o modo de vivê-lo socialmente, com todas as suas mudanças históricas” (MELIÁ, 1978, p. 65).

Foi com base em tais debates, ampliados consideravelmente na década de 1990 pelos Movimentos Indígenas e Indigenistas, ainda que com as vozes de Organizações Não Governamentais (ONGs) e universidades, que de alguma forma abriram-se leques para as discussões internas nas escolas indígenas, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação. Escapar dos ditames de uma escola colonizadora é, de fato, um desafio incomensurável, talvez, com (im)possibilidades de conquistas.

2 Panorama histórico da educação escolar na Reserva de Dourados

Desde a proclamação da República, em âmbito nacional, várias tendências disputaram, palmo a palmo, a política indigenista oficial. Os primeiros indigenistas positivistas cobravam do governo federal que assumisse a proteção dos índios, em oposição à ação missionária. Com a fundação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, a corrente identificada com o Apostolado Positivista, em razão das novas condições históricas, passou a imprimir, na política indigenista oficial, uma fisionomia de “missão civilizadora”, de caráter “humanista” e “secular”.

No entanto, o processo civilizatório proposto inicialmente pelo SPI foi sofrendo uma corrosão crescente, na busca de conciliar o que era inconciliável: colaborar com as frentes de expansão capitalista e, ao mesmo tempo, garantir a proteção dos povos indígenas e suas terras. No que tange ao propósito de secularização das práticas sociais, principalmente em relação à política educacional, a ação mostrou-se insignificante. Desde o início, diante da debilidade do Estado Republicano em promover as mudanças pretendidas, foi delegado para as instituições religiosas, católicas ou protestantes, esse trabalho.

Sendo assim, o sul do então estado de Mato Grosso seria uma das regiões de atuação da Igreja Metodista e, depois, da Presbiteriana, por meio da Missão Evangélica Caiuá. Nesses termos, promoviam-se as condições para o avanço da atuação desta última, especialmente nas áreas de saúde e educação escolar, visando à civilização dos índios e sua incorporação à sociedade local. A debilidade do Estado Republicano, por intermédio do SPI, fato que se aprofundou nas décadas seguintes, tornou-se marca indelével de seu caráter deformador, pretendido no campo da retórica “moderna” e “humanizadora”.

Em 1917, foi criada a Reserva Indígena de Dourados com a finalidade de abrigar índios Guarani⁴, mas, somente em 1926, foi construído o Posto, quando se inaugurou uma ação mais direta do SPI nessa área. Contudo, desde o início da década de 1920, foi incentivada a entrada de índios Terena, com o objetivo de desenvolver outros tipos de práticas agrícolas junto aos Guarani, especialmente da etnia Kaiová. Porém, o intuito maior era acelerar o processo de integração/incorporação destes à sociedade local/regional, preparar “braços” para atender às necessidades das frentes agropastoris. Assim, desde os anos 1920, a conformação populacional da Reserva é composta por três etnias: Guarani-Kaiová, Guarani-Ñandeva, Terena e “mestiços”⁵ (entre índios e não índios).

⁴ Guarani é a autodenominação do Guarani-Ñandeva.

⁵ O termo vem sendo utilizado desde as primeiras décadas do século XX, em decorrência da política do SPI em promover a entrada de elementos não indígenas, inclusive em condições privilegiadas, sendo designados para o cargo de Capitão ou mesmo de apoio ao chefe do Posto, visando favorecer a mestiçagem e, com ela, uma integração mais rápida e eficaz. A nomenclatura acabou sendo utilizada como categoria nativa, por vezes pejorativa, para identificar quem não está vinculado a nenhum desses grupos.

A primeira experiência de educação escolar junto aos índios da Reserva de Dourados aconteceu em 1929, em uma pequena unidade de ensino construída pelo SPI, realizada pelos missionários da Missão Evangélica Caiuá, prosseguindo como exclusividade desta até meados de 1937. Os esforços concentravam-se em alfabetização de adultos, cultos e escola dominical, para, então, mediante os fracassos verificados, priorizar-se a alfabetização de crianças. Também consta em documentos do SPI que essa mesma instituição religiosa atuou mais adentro da Reserva, onde se concentrava a maior parte dos índios da etnia Kaiová. Os objetivos eram os mesmos: o de aproximação e evangelização dos que eram considerados mais arredios ao contato. Essa escola teria funcionado até 1956 sob os cuidados da Missão, quando novas instalações teriam sido criadas pelo SPI, tendo mantido sob sua atuação direta, com resultados considerados aquém dos propósitos do órgão.

Concomitantemente, ainda em 1937, a Missão Evangélica Caiuá, que se estabeleceu nos limites da Reserva, próximo ao Posto do SPI, construiria a primeira escola, junto à sua sede, para atender as crianças do orfanato recém-construído. A partir daquele momento, a principal responsável pela educação escolar da população daquela Reserva seria a referida instituição religiosa.

Assim, o processo de educação escolar patrocinado pelo Estado, visto diacronicamente, foi se tornando bastante evidente. Ao mesmo tempo em que se ia promovendo a concentração forçada dos índios habitantes da região sul do estado em Reservas, com o intuito de liberar vastas áreas de terras para a expansão das frentes de ocupação agropastoris, tentava-se uma política compensatória de cunho civilizatório, para a qual a escola poderia ser uma aliada importante.

Nessa perspectiva, a escola apresentava-se como uma das medidas preconizadas para introduzir novos hábitos e necessidades, sendo que, simultaneamente, assistia-se à restrição das possibilidades de satisfazê-las. Sem condições de uma subsistência autônoma, foram-se estreitando os laços de dependência dos indígenas em relação às instituições religiosas e ao SPI, quando, então, consentiam em servir como mão de obra barata para as frentes de progresso, monitoradas por este último. Além disso, são induzidos à conversão religiosa como forma de barganhar instrumentos – quinquilharias de toda sorte: roupas, calçados, remédios – para a satisfação de suas novas carências estabelecendo uma relação de simbiose, convertendo-se e convertendo, sendo “pacificados” e “pacificando” os “brancos”, em um mecanismo frenético de usurpação progressiva da dignidade humana, no que tange aos índios.

Com essa situação estabelecida de submissão e dependência, a escola deixa de ser palco de maiores preocupações, e o Estado a assume tão somente de maneira tangencial, mantendo-a em condições precárias, sem uma política efetiva para processá-la, nem em atendimento às exigências do desenvolvimento capitalista no campo, e, nem tampouco, às necessidades das populações atendidas.

Cabe ressaltar que o ensino foi sempre ministrado em português; os conteúdos não incorporavam quaisquer conhecimentos indígenas, sem qualidade suficiente para ultrapassar os limites de uma educação formal, voltados apenas para uma alfabetização precária, instrumentalizando-se apenas para o domínio básico de ler, escrever e contar, com caráter absolutamente disciplinador e integrador à comunhão nacional/local.

Contudo, em outra dimensão, observamos cotidianamente, por parte dos indígenas, no decorrer dos tempos, mecanismos sublineares de contraposição à ordem estabelecida, que vão fomentar um amplo movimento indígena e indigenista nas décadas de 1980 e 1990, voltado para o redimensionamento da política oficial, o que definiu um campo político capaz de inferir decisoriamente na reformulação de posturas governamentais, mas também no campo da academia.

No início da década de 1980, na região sul do estado, foi registrada uma primeira experiência de “educação alternativa” oferecida pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), com a alfabetização em português de um grupo de mulheres, que depois se estenderia para novos grupos. Entretanto, como se pode observar, o alternativo não escapa de uma outra forma de conduzir práticas de submissão (D’ANGELIS, 2012, p. 45).

Nesse terreno, ausente de quaisquer políticas públicas, a não ser na perspectiva nefasta do poder tutelar, em 1986, aconteceu um primeiro encontro promovido pelo CIMI de representantes e lideranças Guarani para discutir, especificamente, a educação escolar. A partir do ano seguinte, reuniões de professores(as) foram realizadas com maior frequência, visando à reflexão sobre a realidade das escolas nas aldeias do estado e sobre as possibilidades de superação do modelo de ensino vigente. Essas ações fundamentariam um primeiro esboço para a organização de docentes indígenas Guarani do MS.

O Movimento de Professores Guarani organizou-se para buscar referenciais teóricos para respaldar a prática da educação escolar, agora sob novos paradigmas legais. Em 1991, aconteceu o I Encontro de Professores e Lideranças Guarani, em clima de muita desconfiança, pois, para muitos, a proposta de “educação diferenciada” significava, em si, um retrocesso em relação às necessidades do contato; para outros, apontava para novas possibilidades de organização do Movimento, com vistas a avançar no processo de conquista da escola. No relatório final do Encontro, ficou registrado que:

[...] a comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Nande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição, nosso jeito de educar nossos filhos, de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossa organização). Para isso precisamos ensinar na nossa própria língua guarani. Mas precisamos também aprender alguma coisa do branco (português, como segunda língua, as leis e outras coisas que nos interessam).

A sustentação da escola indígena deve ser garantida pelo Governo e pela comunidade.

Os professores podem receber capacitação e assessoria dos brancos que oferecem este tipo de trabalho (DOURADOS, 1991).

No decorrer de outros encontros, grande parte dessas falas vem, de alguma forma, amparada por interlocutores que falavam em nome dos indígenas, pois a esmagadora maioria das escolas em comunidades indígenas reproduziam/reproduzem valores externos e colonizadores.

3 Educação escolar (in)diferenciada? Uma síntese das ações do sistema municipal de Educação do município de Dourados aos imperativos legais

A atuação direta do SPI, depois FUNAI, na área educacional na Reserva de Dourados, manteve-se restrita à Escola Francisco Ibiapina até fins da década de 1970. Em 1979, foi construída a Escola Araporã pela FUNAI, com duas salas de aulas e, em 1984, uma salinha denominada Agustinho, em parceria com a Missão Evangélica Caiuá, usada também como igreja.

Já no final dos anos de 1980, as unidades de ensino mantidas pela FUNAI atendiam aproximadamente 250 alunos, segundo uma estimativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Não foram encontrados registros do número de estudantes atendidos pelas escolas da FUNAI desde fins da década de 1960 até início de 1990. Em contrapartida, a Missão Evangélica Caiuá continuava a receber uma parte significativa da demanda escolar da Reserva de Dourados. Em 1973, a instituição de ensino seria transformada em Escola Primária assumida pela Prefeitura, em parceria com a Missão, sendo esta a responsável pela parte pedagógica e a primeira pela manutenção financeira. Em 1980, a escola passou a atender alunos da 1ª a 8ª série. Em 1990, atendia 259 discentes, ou seja, a mesma capacidade de atendimento das escolas mantidas pela FUNAI.

Cumprindo às determinações legais estabelecidas pelo Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, que transferiu a responsabilidade da educação escolar da FUNAI para o MEC, em 1992, foi assinado um Termo de Convênio entre a FUNAI e Prefeitura Municipal de Dourados, visando ao funcionamento e à manutenção do Centro de Educação Unificado Tengatú Marangatú. A demanda atendida pela escola Francisco Ibiapina seria incorporada pela Escola Tengatú, recém-construída. Ainda no mesmo ano, esta última seria transformada em escola-polo, abrigando às demais unidades de ensino como salas-extensão (Araporã, Agostinho e Panambizinho), nos moldes das instituições rurais. A capacidade de atendimento foi ampliada, sendo registrado, naquele ano, a matrícula inicial total de 618 alunos de 1ª a 4ª série, contra 292 da escola Francisco Meireles (DOURADOS, 1992). O atendimento de 5ª a 8ª série nas escolas dentro da Reserva aconteceria somente a partir de 2004.

Entre os anos de 1993 e 1996, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Dourados ofereceu um curso de capacitação, em nível de primeiro grau, aos professores Guarani do estado, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED) e municípios, FUNAI, e ONGs, no caso o CIMI e a Missão Evangélica Caiuá. Tratava-se da primeira experiência com auxílio do governo voltada para a formação específica de docentes indígenas no MS. Concomitantemente, a SED buscava promover debates internos nas escolas indígenas, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação.

Em 1996, pela primeira vez o Conselho Estadual de Educação (CEE) regulamenta a organização de uma escola indígena com possibilidades de que pudesse ter regimento, quadro curricular e calendário escolar diferenciado. Naquele mesmo ano, na escola Tengatú Marangatú, aconteceu um debate sobre a viabilidade de se implementar um projeto de ensino bilíngue. As discussões foram fruto, direta ou indiretamente, do Movimento de Professores Guarani e de docentes preocupados com a alfabetização de crianças que falavam majoritariamente a língua indígena.

Havia, também, a pressão da SED, em atendimento às prerrogativas legais de fundamentar/instrumentalizar os professores índios e não índios, quanto à importância do ensino bilíngue, preconizado pela legislação específica para a Educação Escolar Indígena no estado, por meio das Diretrizes Nacional e Estadual e Deliberação CEE n.º 4.324, de 3 de agosto de 1995.

Ocorreu que, a discussão, processada pelas agências formadoras, fomentou disputas internas em um clima de tensão que resultou na negação do projeto. Consoante documento enviado pela Secretaria Municipal de Educação para o Conselho Estadual, justificando a não inserção do ensino bilíngue no Regimento Escolar segundo suas recomendações, a escola havia apresentado os seguintes motivos:

[...] agravaria as diferenças culturais entre as nações e, conseqüentemente, os problemas internos da Reserva Indígena; dificultaria, para a comunidade indígena, a inter-relação e a convivência com a sociedade envolvente; dependeria, para a realização com qualidade do ensino bilíngue, do aprendizado das línguas Guarani e Terena nas suas formas falada e escrita – pelos professores que não têm esse domínio.

[...] Logo, não se alcançou os objetivos das capacitações realizadas desde 1993 e o ensino bilíngue não pôde ainda concretizar-se, o que demonstra a necessidade de se continuar investindo em ações voltadas para essa finalidade, na tentativa de reverter o quadro acima descrito (DOURADOS, 1997).

O conteúdo do documento conduz a várias considerações. Em primeiro lugar, a escola era e é multiétnica, com alunos(as) da etnia Terena, Kaiová, Guarani e mestiços(as) interétnicos e com não indígenas, com projetos de futuro, e mesmo de vivência, diferenciados entre si (de um total de 24 professores, 11 eram Terena, sete não índios e seis Guarani). Os Terena, em sua maioria, não compreendem mais a língua indígena, sendo o português sua língua materna, e, juntamente com os professores não indígenas, não apresentavam, de fato, condições de processar o ensino bilíngue para crianças Guarani. Por outro lado, os docentes Guarani, apesar de falarem a língua materna, não a dominavam em sua forma escrita, o que, aliás, marca o rol de dificuldades ainda hoje enfrentadas nas escolas que atendem a população dessa etnia.

Há, ainda, que se considerar que os Terena e Guarani são descendentes de culturas absolutamente distintas, constituindo universos simbólicos díspares, apresentando práticas e representações substancialmente diferenciadas. Isso significa que a representação que cada um desses grupos tinha ou tem sobre a escola é muito distante uma da outra e ainda por ser melhor investigada.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino tem que garantir, na prática educativa, as características de cada grupo, sem detrimento um do outro. A convivência enriquece a troca de saberes, mas requer cuidados para resguardar as especificidades, por vezes, intransponíveis de uma “cultura” para outra. Isso requer muita preparação, subsídios teóricos e práticos que terão que ser fomentados pelas agências educacionais, em uma política sistemática de formação continuada, e pelas universidades, na formação inicial desses professores, situação inexistente na época.

Ainda que essa situação tenha sido, em parte, atendida pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFDG), com a Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, não conseguiu aproximar os referenciais teóricos das práticas escolares cotidianas. Aliás, essa tarefa é bastante conflituosa e se faz necessário um olhar mais aprofundado sobre as lógicas internas nas aldeias. De todo modo, tanto uma como outra instituição carrega o peso da formação colonizadora dos saberes.

Outro aspecto importante a se destacar são as justificativas apresentadas para a negação do ensino bilíngue, mas que hoje assumem novas dimensões. Em primeiro lugar, temia-se agravar as diferenças culturais. Como pensar isso e reformular o PPP da escola, no sentido de reorganizá-la de maneira a garantir a convivência, sem prejudicar uma parte considerável dos alunos, em sua maioria Guarani, seja da etnia Kaiová ou Guarani? Sob que ponto de vista isso foi colocado? Não seria possível construir um projeto pedagógico de forma a contemplar as diferenças sociolinguísticas sem prejudicar o convívio social entre as várias etnias? Essas são premissas importantes para estimular as discussões e promover a superação das divisões internas ainda existentes.

Outro motivo era o de que se dificultaria a relação com a sociedade envolvente. Esse é o grande ponto que divide opiniões até hoje. Parte dos Guarani defende a eliminação do ensino bilíngue na escola, porque, na perspectiva de um futuro de convivência com a sociedade não indígena, está sedimentada a ideia de que o domínio do português pode garantir maior aceitação, tanto social quanto profissional. Eles temem um retrocesso em relação às possibilidades de domínio da língua majoritária, fato que está enraizado no imaginário de uma boa parte de pais e professores, como condição para se “abrir” as portas da sociedade envolvente.

Desconsiderando-se o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, que orienta para a alfabetização em língua materna, o ambiente de ensino fica ainda mais conflitante. Para além das diferentes concepções acerca do processo de educação, existe uma rede de disputas entre as várias etnias e entre grupos, visando ao controle da escola, a qual passou a constituir um novo espaço privilegiado de poder. As disputas étnicas podem ser diluídas consideravelmente, à medida que os debates em torno do processo de alfabetização forem melhores qualificados e o diálogo interétnico for intensificado.

Finalmente, a falta de domínio da língua na sua forma escrita era e ainda é, de fato, um grande empecilho, e desde sempre se apresenta como uma enorme dificuldade, mesmo para os Guarani, os quais, sem dúvida, avançaram bastante. Uma formação sociolinguística era e continua a ser um grande desafio.

Contudo, o que torna a situação mais complexa é pensar essas línguas em todo o seu substrato cultural e histórico. Faltam pesquisas que sistematizem os conhecimentos indígenas, que são parte fundamental do bi/multilinguismo a ser desenvolvido nas unidades de ensino. Sem isso, continua-se o processo de esvaziamento cultural da língua, o que prejudica o papel da escola em promover a interculturalidade, ou seja, dialogar com as culturas envolventes, mas sem perder de vista que a cultura indígena é o ponto de partida e de chegada, porque é a partir dela que os povos indígenas se organizam.

Somente em 1999, aconteceria, efetivamente, a primeira experiência de ensino bilíngue e propriamente na língua materna indígena. No projeto, consta a reflexão de alguns professores acerca das dificuldades dos alunos que chegavam falando o Guarani e que, por isso, tinham que dar novas respostas para o problema. Assim, estabeleceu-se que a escola iria começar a experiência em seis salas de aula, entre pré-escola e 1ª série, sendo: uma de pré-escolar na Tengatú-polo e outra na extensão Agostinho; três salas da 1ª série na Escola Araporã e uma na extensão Y'Verá. A partir de 2000, desenvolver-se-iam, em “[...] todas as salas da escola polo e extensões estudos por temas gerados e a interdisciplinaridade dos currículos. [...] O resgate das histórias da comunidade por escrito foi uma das preocupações dos professores e ficou com a parte diversificada do currículo da Tengatú” (DOURADOS, 1999).

A ampliação e a dinamização das discussões tornaram possível esse processo. O Projeto de Magistério Específico de Professores Guarani, oferecido pelo governo do estado a partir de 1999 e pela assessoria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), impulsionou algumas práticas, ainda que de modo bastante tímido. Em 2000, a experiência foi estendida para mais cinco salas de aula. Em 2005, contavam com 24 salas, que se mantiveram até 2008. Com a mudança de governo em 2009, o ensino na língua indígena foi suprimido enquanto política educacional, ficando somente como experiência de alguns professores.

Atualmente, Dourados possui duas áreas indígenas: a Reserva de Dourados e a Terra Indígena do Panambizinho. A primeira foi criada em 1917, e a segunda, depois de um longo processo de litígio, foi reconquistada e homologada em dezembro de 2004. A Reserva de Dourados localiza-se a 10 km do centro da sede do município e é ocupada por uma população estimada em, aproximadamente, 15 mil indivíduos, convivendo em uma área de 3.539 hectares. Já a Terra Indígena do Panambizinho está situada a 30 km do centro da cidade e possui uma população estimada em 280 habitantes, preponderantemente da etnia Kaiová.

Os alunos indígenas do município eram atendidos até 2006, data limite desta análise, pelas seguintes instituições: 1) Escola Municipal Tengatuí Marangatú, que possuía quatro extensões (Ibiapina, Salas do Ensino Médio, Sala Y'Verá e Sala Marangatú, esta última a 30 km, em Passo Pirajú, uma área em litígio); 2) Escola Municipal Indígena Araporã; 3) Escola Indígena Agostinho (com exceção da sala Marangatú, todas se encontram dentro dos limites da Reserva de Dourados); 4) Escola Municipal Indígena Pai Chiquito – Chiquito Pedro, na Terra Indígena do Panambizinho; 5) Escola Municipal Francisco Meirelles, em parceria com a Missão Evangélica Caiuá, que atendia e ainda recebe, majoritariamente, alunos indígenas, e se localiza nos limites externos da Reserva de Dourados.

Na perspectiva de um projeto administrativo voltado para práticas mais socializadoras da SEMED, mediante os desafios da educação escolar indígena, apresentaram-se inúmeros obstáculos. Nessa direção, muitos foram os debates internos e as indagações de como processar tal projeto: como as atividades cotidianas de sala de aula das escolas indígenas de Dourados cabiam nos planos dos documentos oficiais? Como instrumentalizar uma equipe na SEMED para a formulação e a implementação de políticas levando em conta a realidade multiétnica e as diferenças socioeconômica e cultural da população indígena em questão? Como dialogar com as comunidades buscando conciliar todo um aparato legal e uma política de educação escolar, que se pretendia indígena, na dimensão do currículo da gestão, da avaliação, que pudessem dar, pelo menos, um pontapé inicial para a construção de uma escola que, de fato, pudesse promover uma inclusão e fosse menos excludente? Como garantir a descolonização dessas unidades de ensino? Enfim, quais eram as (im)possibilidades de uma escola diferenciada indígena?

Diante disso, em 2001, a Secretaria Municipal de Educação de Dourados criou uma gestão de processos de educação escolar indígena, atrelada à Coordenadoria do Ensino Fundamental, sob a liderança, inicialmente, de uma educadora Guarani, a qual, dois anos depois, passou a contar com a colaboração de uma docente Terena, ambas formadas em Pedagogia, sendo que a primeira já fazia parte da Comissão de Professores Guarani e Kaiová de Mato Grosso do Sul.

Inicialmente, foram catalogadas todas as demandas, e as mais urgentes foram alvos de ações imediatas. Foram construídos novos espaços nas escolas existentes, como secretarias, cozinhas, banheiros, pátios cobertos, entre outros, com o aparelhamento mínimo exigido, como a extensão da rede de energia elétrica, a compra de refrigeradores para armazenamento da merenda e novos conjuntos escolares. Aparentemente, apesar de serem demandas de fora para dentro, ao menos no plano visível elas adinham da comunidade. Em cada pequena microrregião das instituições de ensino, eram feitas reuniões sobre os pleitos mais essenciais. A desnutrição, com suas mazelas, era uma realidade sem contestações. Tal estrutura, em 2006, ainda era deficitária, quantitativa e qualitativamente, mas representou um avanço significativo.

No plano pedagógico, o processo de Constituinte Escolar, desencadeado pela SEMED entre os anos de 2001 e 2002, proporcionou um amplo movimento de discussão no interior de todas as escolas e os centros de educação municipais, inclusive nas unidades de ensino e extensões indígenas, possibilitando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar: mães/pais, alunos(as), professores(as), diretores(as), coordenadores(as) e demais funcionários(as) administrativos.

A Constituinte caracterizou-se por um longo processo de reflexão coletiva, problematizando a escola que se tinha e a que se queria, gerando oportunidade para um grande momento de avaliação das práticas pedagógicas, o que evidenciou situações de conflito e obstáculos existentes nas instituições e a realidade circundante. Cada unidade de ensino apresentou uma visão própria de sua situação particular. Entre as várias dificuldades encontradas, uma das mais graves residia na inadequação dos currículos, o que resultou na reorientação curricular de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, indígenas e não indígenas. A dinâmica da Constituinte garantiu o levantamento das especificidades da realidade escolar e os problemas de cada comunidade envolvida, a partir dos próprios agentes.

Na nossa avaliação, as escolas indígenas foram as que melhor corresponderam às propostas apresentadas, juntamente com algumas instituições de ensino rurais. A dinâmica caracterizava-se por uma metodologia que previa garantir no currículo a realidade do aluno(a), a fusão da visão do educador(a) e a da comunidade, de conhecimentos da educação formal, sistematizados historicamente, e de conhecimentos populares. O projeto previa atingir a dimensão social do currículo, o que pressupunha garantir a interdisciplinaridade como estratégia fundamental para o êxito da metodologia, pois só assim se poderia enfrentar o problema da fragmentação do conhecimento. Esse elemento tem sido o que mais desperta interesse nos professores indígenas, que têm seu universo simbólico construído na totalidade da realidade envolvente.

No ano de 2006, iniciou-se a experiência de construção de redes temáticas na língua Guarani. Contudo, o trabalho se deparou com inúmeras dificuldades de operacionalização decorrentes da própria metodologia adotada⁶ e, mais tarde, foi interrompido definitivamente com a mudança de governo.

Voltando à experiência, concomitantemente, eram discutidas as possibilidades de criação da categoria de escola indígena no âmbito do sistema municipal de ensino, bem como de criação de instituições educacionais indígenas regulamentadas como tais. Em cada unidade de ensino era debatido o assunto, sendo que elas apresentaram respostas diferenciadas e próprias.

A extensão do Panambizinho foi a primeira a se pronunciar favoravelmente à criação de escola indígena. Primeiramente, em razão da possibilidade de se tornar uma organização autônoma, independente da escola-polo. Uma outra razão, que se mostrava bastante evidente, era a preocupação que a comunidade tinha em revitalizar e fortalecer a cultura por meio da entidade educacional, uma vez que vivia sob o impacto da luta pela retomada da terra, fato que se concretizaria no final de 2004. Naquele momento, a possibilidade de ser essencialmente Kaiová suscitou muita empolgação e envolvimento de grande parte da comunidade: lideranças, professores(as), mães/pais e alunos(as).

⁶ De acordo com Carvalho (2012), após consulta às escolas participantes “vários eram os argumentos para a não implantação dos planejamentos e aulas a partir da rede temática construída após a realização da pesquisa socioantropológica apontados pelos envolvidos” (CARVALHO, 2012, p. 36).

As divergências internas na escola foram equilibradas, ainda que dentro de um limiar tênue, dado que a organização social dos Kaiová está alicerçada em alianças e/ou rivalidades com grupos de parentelas extensas, por meio de suas lideranças e que, às vezes, não se coaduna com a organização escolar.

Porém, de todo modo, foi em consonância com as aspirações, em primeiro lugar dessa comunidade, as determinações legais e a indicação do Conselho Municipal de Educação (Indicação n.º 1/2003) que foi criada a Categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Dourados, por meio do Decreto n.º 2.442, de 17 de janeiro de 2004. Nesse período, seria criada a primeira “escola indígena”, em termos formais e legais no município, que passou a ser denominada Escola Indígena Pai Chiquito – Chiquito Pedro, pelo Decreto n.º 2.444, de 16 de janeiro de 2004, na Terra Indígena do Panambizinho. Em seguida, vieram as solicitações das unidades de ensino Agostinho e Araporã para se tornarem “escolas indígenas”, o que foi atendido pela SEMED. A primeira foi transformada pelo Decreto n.º 3.195, de 01 de outubro de 2004; e a segunda, por meio do Decreto n.º 3.395, de 22 de dezembro de 2004. Todo o processo de discussão realizado no Panambizinho, visando à organização administrativa e pedagógica da escola, foi garantido nas instituições educacionais da Reserva de Dourados.

Por último, foi criada a Lei n.º 97, de 06 de junho de 2006, que estabeleceu os cargos de profissionais do Magistério Indígena. O edital de concurso para o preenchimento de vagas desses cargos (n.º 1, de 29 de junho de 2006) obedeceu às determinações da referida lei e garantiu o número de vagas por etnia, obedecendo a proporcionalidade do número de população de cada uma delas existente na Reserva de Dourados. O mesmo procedimento de distribuição das vagas por etnia já havia sido contemplado no concurso público para o quadro administrativo das escolas indígenas (Edital – SEMAD n.º 1, de 03 de julho de 2003).

Sabia-se das contradições de tais condutas, pois discutiu-se muito em que medida isso poderia ser pró-educação escolar indígena nessas comunidades. Mas a realidade de disputas interétnicas, intergrupais, rivalidades de toda sorte, como resultante do aldeamento compulsório, foi a saída mais pactuada possível para aquele momento. A cristalização de novos postos de comando e poder por intermédio da escola era ostensiva, e isso foi alvo de muitas reflexões e debates. Entretanto, em virtude do modo como se processava o mando e o desmando dentro da Reserva de Dourados – criados e alimentados ao longo dos tempos pelo SPI e pela FUNAI, com inúmeros métodos coercitivos, por vezes usando a figura do capitão e seus aliados, a polícia indígena, milícias de várias ordens intimidatórias e violentas –, foi um mal necessário. Todo esse aparato foi transferido para as unidades de ensino sob o controle de algumas falsas lideranças. Estas, quando mencionadas, referem-se aos que monitoravam com esses meios o universo no interior da Reserva.

Os documentos oficiais, apesar de apresentarem deficiências causadas pela não participação direta das comunidades indígenas na sua elaboração e terem se pautado sem o devido conhecimento do território onde elas vivem, foram propulsores da política do governo municipal naquele momento. Foi com esses arquivos que foi possível mediar os conflitos internos para a organização dos espaços escolares nas duas Reservas.

Quanto ao diálogo, várias estratégias foram utilizadas. As reuniões eram promovidas pela SEMED, quando os vários segmentos da escola eram agrupados separadamente (mães/pais, alunos(as), funcionários(as) administrativos e professores(as), visando garantir a participação de todos (as) de forma que não se sentissem inibidos para se expressar. No final de cada encontro, eram socializadas as questões levantadas e

comunicadas em papel manilha – sem identificação de pessoas, sobre quais os problemas que enxergavam na instituição e como pensavam em resolvê-los, bem como, eram apresentadas as propostas de solução. Por exemplo, o oferecimento da segunda fase do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, foi uma reivindicação de todas as escolas, o que suscitou várias polêmicas, mas que, levada à votação em plenária, acabou sendo aprovada por unanimidade pelas(os) mães/pais e, por isso mesmo, prontamente atendida pela SEMED.

As divergências giravam em torno de quais professores(as) iriam ministrar aulas, como selecioná-los, entre outros, uma vez que poucos docentes indígenas possuíam habilitação para essa fase do ensino, e eles requeriam os que consideravam “qualificados”. Outras problemáticas, como a eleição dos coordenadores(as) de cada unidade de ensino e o que eles deveriam fazer, seguiam a mesma metodologia. É importante enfatizar que, embora com a reflexão sobre um outro tipo de liderança na instituição educacional, a comunidade reivindicava, ou até mesmo exigia, composição e estrutura funcional idêntica a das escolas não indígenas. O contrário era tido como depreciativo – querer para eles(as) o que era “inferior”, ou de “menor qualidade”, porque era para “índios”.

É preciso ressaltar que desde muito tempo as lideranças tradicionais, especialmente rezadores(as), estavam alijados(as) dessa dinâmica. Sempre que possível, eles participavam, mas com grandes ressalvas, tendo em vista o que a escola significava para eles.

Debates de maior vulto só aconteciam nos Aty Guasu (Grande Assembleia) do povo Guarani e Kaiová, e que se davam em outras instâncias, pois discutiam e aprovavam, de um modo geral, a educação escolar e seus rumos, o que era considerado pela SEMED, à medida que a comunidade escolar a referendasse. Contudo, as práticas pedagógicas em si, que anunciassem uma mudança significativa, menos colonizadora em relação aos parâmetros da escola não indígena, estavam longe de se vislumbrar naquelas discussões.

Assim sendo, os problemas mais citados por todos os segmentos foram: violência, alcoolismo, drogas ilícitas (maconha e até crack), brigas familiares e dificuldade dos alunos(as) de idade mais avançada de permanecerem na escola, por terem que trabalhar fora da Reserva.

Várias proposições foram feitas no sentido de que a unidade educacional promovesse atividades educativas complementares e profissionalizantes, o que resultou na elaboração de um projeto em torno de atividades múltiplas, como da roça Kaiová no Panambizinho e a construção de um viveiro na Escola Araporã, visando à produção de mudas de árvores nativas e frutíferas para o reflorestamento de algumas áreas da Reserva. O projeto previa outras atividades no âmbito de esportes, informática, artesanato, entre outros. Tais projetos iniciaram em meio a grandes expectativas da comunidade escolar. Contudo, logo sucumbiriam, por falta de aparato institucional para sua continuidade.

A escola Tengatú-polo, apesar de se dispor às discussões com relativo entusiasmo e buscar galgar degraus importantes na escalada para a construção de uma unidade educacional que correspondesse mais aos anseios da comunidade indígena, com um currículo “diferenciado”, em 2006, não havia se manifestado favorável a uma instituição de ensino propriamente indígena, mesmo que em âmbito formal.

Entende-se que as razões estejam na própria diversidade étnica, tanto de mães/pais, alunos(as) quanto de professores(as), marcados fundamentalmente por condições sócio-históricas impostas e, posteriormente, “domesticada”. Todavia, há a carência de estudos mais substanciais acerca dessa “hibridização”. Sabe-se que mudar representações e práticas educativas, mexer em situações de poder cristalizadas, não são

tarefas das mais fáceis, seja em que contexto for.

Assim, todo o processo de discussão desencadeado no interior dessas escolas significou avanços expressivos em termos de participação. O número de alunos(as) cresceu consideravelmente e eles eram atendidos nas várias unidades de ensino, apresentadas na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Quantitativo de alunos das escolas indígenas (1992-1998)

Escola municipal	Número de alunos						
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
EM Tengatuí	618	688	621	615	729	786	983
Marangatu-polo							
EMI Francisco Meireles	291	278	274	260	272	269	531
TOTAL	909	966	895	875	1001	1055	1514

Fonte: elaborado pela autora com base nas atas de resultados finais até o ano de 1996. Os censos escolares de 1997 e 1998 não eram sistematizados nos moldes atuais. Não se forneciam números de alunos por extensão.

Pode-se observar, nesse período de seis anos, que o número de alunos(as) indígenas chegou a aumentar em 605, atingindo um crescimento na ordem de 66,4%, uma média anual de 11,6%.

Tabela 2 – Quantitativo de alunos das escolas indígenas (2000-2005)

Escola Municipal	Número de alunos/ano					
	2000	2001	2002	2003	2004	2005
EM Tengatuí Marangatu-polo	651	723	617	721	659	641
- Extensão Francisco Hibiapina	170	177	294	276	300	288
- Extensão Sala Marangatuí	–	–	–	–	14	13
- Extensão Y'verá	17	12	24	30	29	38
- Extensão Ensino Médio	–	–	–	–	92	114
EMI Agostinho	101	121	160	161	223	304
EMI Araporã	110	110	119	151	184	265
EMI Pai Chiquito – Chiquito Pedro	60	68	60	53	76	93
EM Francisco Meireles	687	683	773	855	895	877
TOTAL	1.796	1.894	2.047	2.247	2.472	2.633

Fonte: elaborado pela autora com base no Censo Escolar (2000-2005).

Acrescentando-se os dados da matrícula inicial de 2006, logo adiante, verifica-se que o número de estudantes indígenas atendidos pela Rede Municipal de Dourados foi de 1.139 alunos, um acréscimo de 65% em seis anos, o que significa uma média anual de 10,8%. Em 12 anos, a média de matrícula vem se mantendo em níveis elevados. Contudo, esse aumento do acesso escolar não se efetivou no término dos estudos da última fase do ensino fundamental. No ano de 2005, foram registrados 59 alunos matriculados

na 8ª série, segundo o Censo Escolar (DOURADOS, 2005). Não tivemos acesso, na época, aos discentes que finalizaram essa etapa de ensino.

Já em 2006, os dados da matrícula inicial levaram em consideração a origem étnica dos alunos. Isso poderia significar um avanço, porque criava condições para uma melhor organização da escola. Tais informações propiciaram maior nitidez com relação às diferenças socioculturais e linguísticas. A análise, do que no censo se costuma chamar de índices de “evasão” por etnia, também foi identificada.

Esse trabalho nos levava a mais indagações: os processos de “expulsão” da escola de que nos fala Paulo Freire, nesse caso, especialmente dos Kaiová, estavam associados somente a fatores de trabalho? É possível alguma aproximação entre “culturas escolares” e “culturas indígenas”? Mediante o que tínhamos, e ainda temos, quais distanciamentos poderíamos elencar? Barreiras sociolinguísticas e histórico-culturais, relacionamento de professores(as) e sistemas organizacionais internos, inadequação dos currículos, avaliação, formação dos docentes, entre outros.

Os dados das matrículas de 2006 encontram-se sistematizados na tabela 3:

Tabela 3 – Número de alunos em relação à origem étnica

Escola Municipal	Número de alunos em relação à origem étnica											Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Francisco Meireles	190	226	310	27	73	3	1	7	55	2	7	901
Indígena Agostinho	340	33	9	–	–	–	–	–	–	–	–	382
Indígena Araporã	308	70	9	–	–	–	–	–	–	–	–	387
Indígena Pai Chiquito	99	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	99
Têngatuí Marangatú	589	285	283	–	–	–	–	4	–	3	2	1166
TOTAL GERAL	1526	614	611	27	73	3	1	11	55	5	9	2935

Legenda da origem étnica dos alunos: 1- Kaiová; 2- Guarani; 3- Terena; 4- Kaiová com Guarani; 5- Terena com Guarani; 6- Terena com Kaiová; 7- Kaiová com não índio; 8- Guarani com não índio; 9- Terena com não índio; 10- Kadiwéu; 11- Não índio.

Fonte: elaborado pela autora baseado na relação nominal dos alunos regularmente matriculados (DOURADOS, 2006).

As diferenças étnicas, socioeconômicas e culturais manifestam-se em forma de preconceito no interior da escola. Pode ser salutar partir de dados quantitativos para se planejar ações pontuais qualitativas, buscando-se a superação das situações de conflito mais extremadas. Embora no sistema hierárquico multiétnico da Reserva, o grupo Kaiová, em termos de indianidade, seja considerado o mais forte, de modo geral, é tido como o mais “pobre” na concepção da economia de mercado e, frequentemente, é discriminado, criando-se um problema de grandes dimensões sociais que se reflete diretamente nas unidades educacionais e na vida cotidiana deles. Por isso, a evasão e as faltas devem ser dimensionadas dentro de cada contexto escolar, sem perder de vista esses aspectos. Muitos antropólogos, que já se dedicaram a estudar os Guarani, especialmente os Kaiová, costumam questionar a importância do ensino para esse grupo.

De fato, as maiores dificuldades para eles, no tocante à escola, podem ser mais de ordem cultural do que de falta de oportunidades ou barreiras linguísticas. Apesar de pleitearem a escola, assistimos a um grande descompasso desta com seu modo de ser (*Nande Reko*). Contudo, diante das novas possibilidades criadas, vemos a um movimento muito forte desse grupo pela conquista da escola. O futuro próximo poderá nos dizer se a o ambiente escolar será ou não algo positivo para eles e se poderá servir para melhorar sua qualidade de vida, sem deixarem de ser Guarani.

4 Principais desafios

Muitas são as dificuldades e as contradições suscitadas, mas apontam-se três grandes eixos que foram estabelecidos na proposta de educação popular da SEMED, como possibilidades de investimentos pedagógicos futuros também nas escolas indígenas:

1) garantir o acesso e a permanência dos alunos indígenas – o que ganha uma dimensão bastante peculiar – segundo seus parâmetros de tempo, pois, embora transitem nele de forma intermediária, entre sua cosmovisão e o que lhes foi imposto historicamente, no ritmo do trabalho assalariado e de acordo com o tempo do relógio, isso implica várias manifestações híbridas, se é que assim podemos chamar;

2) ampliar o acesso aos conhecimentos, o que pressupõe a efetivação de práticas específicas e diferenciadas, interculturais, bi/multilíngues e comunitárias tratadas no item anterior, sem perder de vista que o universo simbólico de cada microuniverso comunitário deva ser o ponto de partida e chegada, o que é o que pode conferir um nível de inteligibilidade mínimo ao processo escolar;

3) promover uma gestão participativa, conjuntamente com a comunidade, em todos os aspectos que dizem respeito à vida, o que depreende saberes indígenas a problematizar os conhecimentos não indígenas – em um movimento inverso do que vimos até aqui. Do contrário, podemos recair no que, até então, tentou-se falar sobre baixo “rendimento” e “produtividade” escolar, como pretensa promotora de bens culturais para essas comunidades: um círculo vicioso da inadequação da escola.

5 Formação de professores em nível médio e superior

Em 2005, foi feito um levantamento na SEMED sobre o número de professores atuando na rede, buscando delinear o perfil desse educador por etnia e por nível de escolarização. Dos 115 docentes atuando nas escolas indígenas, 76 eram indígenas e 39 não índios. Dos professores indígenas, 29 eram Terena (38,4%), dos quais 10 tinham nível superior; 28 eram Guarani/Ñandeva (37,8%), e apenas sete tinham graduação; 18 eram Guarani/Kaiová (23,8%), com somente dois com nível superior; e um era Kadiwéu, com graduação. A defasagem do número total de profissionais da educação da etnia Kaiová em relação ao número de alunos é extremamente desfavorável e a formação em nível superior é ainda mais discrepante.

Já relativo aos alunos, dos 2.935 estudantes, 52% eram da etnia Kaiová, 21% eram Guarani, 20,7% eram Terena, 6% de origem mestiça e 0,3% eram de outra etnia ou não índios. Os Guarani representavam 72,9% (2.140) dos discentes. Se fôssemos aplicar a proporcionalidade étnica entre alunos e professores, dos 115 educadores existentes em 2005, 60 deveriam ser Kaiová, contra 18 em 2005; 24 Guarani, contra

28, existentes; e 24 Terena para 29 existentes; os restantes deveriam ser os considerados “mestiços”. Isso provoca sérios desequilíbrios internos, seja no atendimento aos estudantes que são, em sua maioria, Kaiová falantes da língua (grande parte monolíngues no Guarani, em fase de alfabetização), que precisariam de docentes qualificados (as) para tanto. Ademais, visando ao equilíbrio do poder político da escola, é um recurso importante, dada a precariedade das afinidades étnicas e socioeconômicas do cenário multiétnico. No caso da Escola Tengatuí, mesmo com a criação das instituições de ensino Agostinho, Araporã e do Panambizinho como unidades educacionais independentes, continuava em 2006 sendo a maior escola da Reserva, com dois terços de alunos Kaiová e Guarani.

Esse equilíbrio político vem sendo alvo de dinâmicas para sua viabilização a partir de 2004, com a criação das novas escolas, onde toda a organização administrativa e pedagógica tem sido realizada pelos docentes dessas etnias e as respectivas microcomunidades escolares. Devido à falta de educadores indígenas, as instituições recorrem aos não indígenas, especialmente para atuar na segunda etapa do ensino fundamental (5^a a 8^a série). Procurava-se encontrar professores Guarani, das duas etnias, no interior da própria Reserva e, até mesmo, em outras onde estes tivessem a escolaridade mínima.

De modo geral, há um reconhecimento de que o professor não índio só deve atuar nas escolas indígenas na falta de docentes indígenas. Uma das exceções ficava por conta da instituição de ensino Agostinho, que mantinha em seus quadros antigos educadores da FUNAI, que detinham a simpatia de uma parcela dos(as) pais/mães; também porque existe ali uma certa cristalização da ideia de que o ensino em português desde a fase inicial seria mais “proveitoso” nas relações com o entorno. A outra seria a unidade educacional Francisco Meireles que atuava em parceria com a Missão Evangélica Caiuá.

Nessa perspectiva, a reivindicação por uma formação em nível superior específico, que se iniciou com o Movimento de Professores Guarani/Kaiová e parceiros, foi atendida pela UFGD, em parceria com o MEC, depois de um longo processo de discussões, efetuadas, inicialmente, com a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Contudo, desde então, apesar de significativos avanços, ainda no campo pedagógico, a(s) “cultura(s) escolares” é/são fundamentalmente regidas pelo pensamento colonizador, que reproduz, e reforça as desigualdades em nome da “diferenciação”.

Diante de situações diversificadas, como pensar na unidade de ensino enquanto campo de difusão de conhecimentos indígenas (fundamentalmente de tradição oral) e não indígenas (essencialmente baseados na cultura escrita), de forma a valorizar todos os saberes como premissa da interculturalidade, sem depreciar os conhecimentos indígenas tradicionais? Em consonância com as reflexões suscitadas em um curso realizado na Reserva de Caarapó, com Dominique Gallois (2004), é preciso processar se essa escola está devidamente alicerçada em pressupostos teóricos consistentes, das várias áreas do conhecimento, quanto à sabedoria formal/não formal, oral/escrito, compreendendo como fundi-los apropriadamente para se construir um currículo com práticas adequadas, emancipadoras para a escola indígena.

Dessa forma, não é todo o conhecimento que vai para a escola e nem tampouco para a escrita. Esta poderá constituir-se em um instrumento de formalização e sistematização, mas o que vai garantir a valorização e o fortalecimento dos conhecimentos é, antes de tudo, a vivência, a sua capacidade de responder às necessidades da comunidade; é a busca do entendimento dos significados de cada palavra, de cada contexto. A reza, por exemplo, é um jeito de falar alguma coisa (conteúdo) de um modo certo, segundo os sentimentos, o simbolismo de um dado grupo social.

Assim, a grande preocupação que deve permear o trabalho do professor na escola é juntar forma e conteúdo; ele deve se preocupar mais em *como fazer* do que *no que fazer*. Por exemplo: usar sempre a língua materna, porque, na segunda língua, o sentido poderá ser comprometido e assumir significados diversos. O uso da segunda língua, nos primeiros anos da escola, poderá prejudicar irremediavelmente as definições das palavras e esvaziar o seu verdadeiro sentido cultural.

A questão da fragmentação do saber também deverá ser uma preocupação constante na formação de professores indígenas. Como evitar que, a partir do momento em que se retira parte do conhecimento indígena tradicional para se levar para a escola, este esteja sendo esvaziado de seus substratos culturais mais profundos, perdendo o sentido de totalidade e, mais do que isso, prescindindo da forma, do jeito, do modo de ser da cultura, do significado mais profundo das palavras e das coisas? Esses são desafios imensos que deverão ser tratados com muita responsabilidade.

Em consonância com Dominique Gallois (2004), pensamos que o caminho mais consistente a seguir é respeitar o papel de cada um na sociedade indígena, ou seja, o professor não poderá processar a reza, mas poderá entendê-la, explicá-la, levar para a escola a teoria da reza, a qual, uma vez apreendida, poderá fazer o caminho de volta para ser vivenciada. Entretanto, nesse aspecto, deparamo-nos com a crescente criação das igrejas evangélicas na atualidade, de cunho pentecostal ou neopentecostal, acirrando as disputas também no campo religioso. A teoria/sistematização dos conhecimentos indígenas selecionados para serem levados para a escola é o jeito que temos de explicar os fenômenos culturais para confrontá-los com os saberes não indígenas.

É importante, ainda, comentar a experiência da roça Kaiová, projeto proposto pela comunidade do Panambizinho, desenvolvido a partir de agosto de 2005, como exemplo criativo que reúne parceiros em busca da efetivação do que se tratou acima.

Depois dos encaminhamentos e sugestões dos técnicos da SEMED, os estudantes reuniram-se com os(as) pais/mães e lideranças para selecionar o que plantariam e como plantariam. Vários participantes responsabilizaram-se por trazer mudas dos vários tipos de mandioca, batata doce, milho e feijão. Foi feita a divisão sexual do trabalho, respeitando-se os elementos místicos e religiosos que permeavam todo o ritual de plantação. O mesmo acontecendo com a colheita, culminando com a festa da colheita, elemento fundante da cultura Kaiová. Os mais velhos propuseram-se a explicar todo o processo aos alunos, segundo os conhecimentos Kaiová e seu sentido cultural. Esse processo passou por uma seleção/teorização/sistematização dos saberes tradicionais e toda a prática realizada serviu de conteúdo para algumas aulas promovidas pelos professores indígenas e não indígenas, sendo que estes últimos se dedicaram a explicar os conhecimentos das técnicas não indígenas introduzidas na experiência, em um trabalho interdisciplinar. O projeto, em fase embrionária, sofreu alguns reveses de ordem burocrática, mas, por iniciativa da própria comunidade escolar, foi sendo redimensionado com o suporte disponível no momento. Entretanto, logo em seguida, o projeto foi interrompido.

Em síntese, o que se presencia é um continuar de avanços e retrocessos. As iniciativas propostas e levadas adiante pela comunidade escolar são continuamente ignoradas. Nesse sentido, as questões aqui elencadas sobre as (im)possibilidades de uma escola indígena perduram e pendem mais para a sua inviabilidade enquanto práticas libertadoras.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Decreto n.º 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. v. 2. Brasília, DF: MEC, 1994. Série Institucional – Cadernos Educacionais.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998b.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: CEB/CNE, 1999.
- BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendaju, 2012.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório I Encontro de Professores Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul**, Dourados, MS: SEMED, 1991.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Censo escolar**. Anos de referência: 1992, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. Dourados, MS: SEMED, 1992-2006.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Justificativa da Secretaria Municipal de Educação enviada ao Conselho Estadual de Educação**. Dourados, MS: SEMED, 1997.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Ensino Diferenciado – Escola Tengatuí**. Dourados, MS: SEMED, 1999.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Constituinte Escolar da Secretaria Municipal de Educação**, Dourados, MS: SEMED, 2003.
- DOURADOS. **Decreto n.º 2.444**, de 16 de janeiro de 2004. Denominada a Escola Indígena Pai Chiquito – Chiquito Pedro, na Terra Indígena do Panambizinho. Dourados, MS: Câmara Municipal, 2004a.

DOURADOS. **Decreto n.º 2.442**, de 17 de janeiro de 2004. Trata da criação da categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Dourados. Dourados, MS: Câmara Municipal, 2004b.

DOURADOS. **Decreto n.º 3.195**, de 01 de outubro de 2004. Cria a Escola Municipal Indígena Agostinho, localizada na área da Aldeia Bororó, Reserva Indígena de Dourados – MS. Dourados, MS: Câmara Municipal, 2004c.

DOURADOS. **Decreto n.º 3.395**, de 22 de dezembro de 2004. Cria a Escola Indígena Araporã, na Aldeia Bororó, na Reserva Indígena de Dourados e dá outras Providências. Dourados, MS: Câmara Municipal, 2004d.

DOURADOS. **Lei n.º 97**, de 06 de junho de 2006. Estabelece os cargos de profissionais do Magistério Indígena. Dourados, MS: Câmara Municipal, 2006.

GALLOIS, Dominique. **Apontamentos da oficina “saberes Indígenas e Currículo”**. Escola Indígena. Caarapó, MS: [s. n.], 2004.

LOURENÇO, Renata. **A política do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados, MS : Editora UEMS, 2008.

LOURENÇO, Renata. **Por uma nova textura histórica: O movimento dos professores indígenas Guarani/Kaiová em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000**. Dourados, MS: Editora UEMS, 2013. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/editora/arquivos/1_2016-09-02_09-46-43.pdf. Acesso em: 20 jun. 2013.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo, SP: Loyola, 1978.

MELIÁ, Bartomeu. Ação pedagógica da diferença. *In: Congresso Internacional de Educação Escolar Indígena*. Dourados, MS: 1998. Texto não publicado.

AS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS: 2004 A 2008

Natacya Munarini Otero Caetano¹

Marilda Moraes Garcia Bruno²

1 Introdução

Este trabalho teve por objetivo conhecer como são formuladas as diretrizes municipais de educação especial e verificar quais são os seus impactos na prática educativa de inclusão de crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil do Município de Dourados-MS durante o ano de 2008. Para tanto, buscou-se confrontar os documentos nacionais e locais, as leis, diretrizes e resoluções que tratam da educação inclusiva, pautando-se no referencial da teoria crítica para a análise dessas políticas.

Realizou-se, ainda, o trabalho de campo para observar o contexto da prática. Para esse fim, utilizou-se a entrevista semiestruturada com gestores da política central e escolar, tendo em vista compreender a cultura institucional e a percepção dos gestores sobre as políticas públicas de educação inclusiva; conhecer como as diretrizes, normas, programas e projetos políticos pedagógicos são criados; quais as representações sociais, fundamentos e práticas aplicadas na elaboração e na implementação de diretrizes e ações.

A análise dos documentos e da prática de inclusão expressa no discurso dos gestores municipais permitiu apontar alguns caminhos: verificou-se a necessidade de elaboração e aprovação de diretrizes de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; de maior articulação entre os diferentes níveis de

1 Mestra em Educação, especialista em Formação de Profissionais da Educação (2010) e graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008). Atuou como professora da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Dourados e como coordenadora da Educação Básica – Séries Finais e Ensino Médio (2012 a 2015). Trabalha como professora e coordenadora do curso de Pedagogia, nas modalidades Ensino a Distância (EaD) e Semipresencial no Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran).

2 Professora associada aposentada na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. Pesquisadora da linha Educação e Diversidade. Ex-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) (2006-2016). Possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial (Ensino do deficiente visual) pela Universidade de São Paulo (USP) (1986), graduação em Letras pela Universidade do Sagrado Coração (UNISAGRADO) (1975), especialização em Intervenção Precoce na Fundação Oftalmológica de Buenos Aires (Argentina), mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) (1999) e doutorado em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2005).

gestão educacional; de efetivação do atendimento educacional especializado em turno contrário ao escolar; de apoio pedagógico para efetivar o trabalho articulado entre a equipe de educação do ensino regular e não a retirada da criança da sala de aula para estimulação paralela; de incentivo à participação de professores e pais na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas tomadas de decisões sobre a reorganização do ensino e da escola.

Por fim, a implementação e a efetivação da política nacional de inclusão, em âmbito local, requer: alocação de investimentos e recursos públicos, elaboração de planos, programas, projetos, para a reorganização do sistema educacional e para a formação continuada de professores no espaço escolar.

2 Breve contextualização

A partir da década de 1980, mais precisamente com a Constituição Federal (1988) em vigor, tornou-se lugar comum o discurso que dissemina o acesso à educação como algo bastante popular e satisfatoriamente difundido. Nesse contexto, é defendida a ideia de que esta seja fornecida de forma gratuita e integral, sendo realizada sob a responsabilidade das secretarias de educação e instituições de ensino público e privado.

A construção histórica da educação de pessoas com deficiência no Brasil está pautada sob o atendimento de forma segregada, em instituições especializadas na assistência, no tratamento e no ensino. Assim, as questões relativas à Educação Especial nem sempre foram discutidas pelas políticas públicas nacionais, concentrando-se, até os anos de 1960 em iniciativas mais localizadas no domínio escolar, restritas apenas às organizações especializadas (FERREIRA, 2006).

Nesse sentido, é notável que a construção da política de educação inclusiva no Brasil é um fato recente. A elaboração de leis, normas e regulamentos como função de governo, assumidas de forma descentralizada pelos administradores estaduais, são ações de agendas governamentais a partir da política nacional de integração de pessoas com deficiência na década de 1980.

Com isso, é possível afirmar que o surgimento da Educação Inclusiva nas diretrizes educacionais brasileiras vem a ocorrer somente no final dos anos 90 e início da década de 1960, ressaltando que a Educação Especial existe há muito mais tempo.

Destarte, a expansão do ensino público e gratuito às pessoas com deficiência, sob a responsabilidade das secretarias de educação e de serviços públicos de educação especial, ocorreu após a Constituição Federal (1988) e a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Note-se que o atendimento é previsto também em instituições de ensino privado.

O sistema educacional brasileiro, na última década, vem, paulatinamente, avançando em relação à formulação de políticas públicas inclusivas. Desse modo, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, por meio da Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), recomendaram a inclusão de crianças pequenas nos Centros de Educação Infantil enfatizaram a necessidade do atendimento educacional especializado, entretanto, admitiram a permanência de escolas especiais para estudantes com deficiência mental e/ou sensorial.

A nova proposta para a reestruturação dos sistemas de ensino, de forma que atendam a todos os alunos, sem exceção ou qualquer forma de categorização por níveis ou graus de deficiência, denomina-se Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008). Essa política tem como objetivos: o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades de superdotação, nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Tais objetivos já se faziam presentes nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica (BRASIL, 2001), no entanto, a nova proposta diz respeito ao rompimento com a estrutura paralela e segregada de educação especial, avançando, em termos de direitos sociais e equidade, quando propõe a transversalidade com as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos os educandos e não admite a existência de escolas ou classes especiais por categorias ou a oferta de educação segregada a qualquer tipo de deficiência.

Este estudo orienta-se pelo conceito de políticas públicas educacionais utilizado por Mainardes (2006), Palumbo (1994), e Ball (1998), os quais discutem que o foco de análise das políticas públicas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Essa tarefa envolve, na opinião dos autores, identificar os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismos dentro das arenas da prática.

Nessa concepção, a política é construída em um ciclo contínuo, composta por três contextos principais: o da influência, o da produção do texto e o da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não são lineares e apresentam arenas, lugares e grupos de interesse, cada um deles envolvendo disputas e embates.

No entanto, a intenção não foi realizar o debate teórico das ideias desses autores, mas buscar na teoria crítica respaldo para compreender o processo de elaboração da política de inclusão. Nessa linha de pensamento, a análise dos documentos fundamentou-se nos estudos de autores nacionais como Demerval Saviani (2007), Carlos Roberto Jamil Cury (2007), Maria Tereza Égler Mantoan (2003, 2006), Julio Romero Ferreira (2006), Marilda Moraes Garcia Bruno (2000, 2003, 2007), entre outros.

Para a efetivação da presente pesquisa, buscou-se confrontar os documentos nacionais e locais: leis, diretrizes, resoluções e programas. As ferramentas metodológicas envolvem: revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais e entrevista semiestruturada com os gestores da política central.

As entrevistas foram realizadas em situação dialógica, o que permitiu aos entrevistados elaborar suas colocações de forma espontânea. Elas foram aplicadas aos gestores da política central e escolar para compreender a cultura institucional e a percepção deles sobre as políticas públicas de educação inclusiva.

Nas análises feitas após as entrevistas, tencionou-se conhecer de que forma diretrizes, normas, programas e projetos pedagógicos são elaborados, quais as representações sociais, os fundamentos e as práticas utilizadas na criação e implementação da política de inclusão.

Este trabalho trará uma breve contextualização da Educação Especial a partir dos documentos internacionais e nacionais, e, também, o olhar dos autores que discutem a política de inclusão que vem sendo construída. Após isso, será realizada a análise e a discussão da política local, bem como a abordagem de

arquivos locais, projetos, resoluções e normas, e, por fim, a verificação das falas dos gestores da educação infantil e da especial.

Nessa acepção, a defesa dos direitos humanos, tendência mundial das políticas públicas para a inclusão social e educacional, tem assegurado o direito dos alunos com deficiência à aprendizagem desde cedo nos Centros de Educação Infantil, além da participação plena na vida social e cultural de suas comunidades.

Diante desses dados, no primeiro momento deste texto, serão expostos os documentos orientadores, as legislações e as discussões, em âmbito internacional e nacional, que sustentam e amparam a educação inclusiva, sem esquecer que ela faz parte de uma discussão presente há muito tempo: a Educação Especial.

3 A política nacional e internacional de educação especial sob a ótica da inclusão

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O principal movimento foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948. De maneira geral, essa Declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade (BRASIL, 2004).

No entanto, o Brasil passa a se comprometer com o estabelecimento de metas para garantir o acesso à educação em todos os níveis de ensino e com a qualidade à educação de crianças com necessidades educacionais a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, denominada Declaração de Jomtien, ocorrida em 1990, na Tailândia.

Nesse sentido, o Brasil assume, perante a comunidade internacional, o compromisso de promover o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, contribuindo para construir um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro e que favoreça o progresso social, econômico, cultural, e a tolerância e a cooperação internacional.

Por sua vez, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, ocorrida na Guatemala em 1999, resultou, entre nós, na promulgação do Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001, o qual conceitua o termo discriminação como toda forma de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência que impeça ou anule os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

Nessa perspectiva, entende-se que as limitações podem ser causadas ou agravadas pelo ambiente social e econômico. O decreto supracitado determina às autoridades governamentais a operacionalização de medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade.

No âmbito da legislação nacional, desde a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, recomenda-se que a escola deve oferecer a todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou dificuldades, as melhores oportunidades de aprendizagem, de acesso à cultura e à construção do conhecimento.

Além disso, a Constituição Federal afirma, em seu Artigo 205, que “a educação [é] direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Já no Artigo 208, estipula como dever do Estado o acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) avançou na elaboração do texto quanto a direitos sociais, direito à diversidade, garantia de acesso e permanência com qualidade e atendimento às necessidades educacionais especiais. Essas premissas estão presentes no Artigo 58, ao afirmar: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Já o Artigo 59, refere-se a sistemas de ensino, currículo, métodos, recursos, formação profissional, acesso, estrutura (BRASIL, 1996).

A respeito da Educação Especial, em parágrafo único, a LDBEN apregoa: “o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 1996). Observa-se, então, pela primeira vez na legislação educacional brasileira, a ênfase na expansão da oferta de educação especial e a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Entre os direitos fundamentais da criança e do adolescente, o ECA (BRASIL, 1990) preconiza, em seu Artigo 54, inciso III, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência será realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Tal direito fica estabelecido pelo Estatuto como sendo dever do Estado.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade; sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida.

Essa questão também tem sido defendida no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), que enfatizam os fundamentos e os princípios da educação inclusiva.

Assim sendo, o Plano Nacional de Educação assegurou a ampliação de matrículas na educação infantil; a formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades educacionais especiais; padrões mínimos de infraestrutura na escola, com disponibilização de recursos didáticos especializados e de apoio à aprendizagem dessas crianças.

Constata-se, nesse sentido, que tanto as Diretrizes e Bases da Educação Nacional como o Plano Nacional de Educação transferem à escola toda a responsabilidade pela operacionalização da proposta de inclusão. Em relação à Educação Infantil, deparamo-nos com fatos históricos de exclusão das crianças em situação de risco social e dos alunos com deficiência do sistema público de ensino.

Tendo como base o movimento mundial pela inclusão e a melhoria no desenvolvimento dessa política de educação especial, é elaborada, pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º

555, de 5 de junho de 2007, prorrogada, na época, pela Portaria nº. 948, de 9 de outubro de 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) atribui a responsabilidade ao poder público da efetivação do atendimento educacional especializado, da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, com a identificação das necessidades educacionais especiais, e da oferta de apoios e recursos especializados. Enfatiza, ainda, a interface do atendimento educacional especializado na educação indígena, que deve assegurar que os recursos, os serviços e o ensino especial estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base na realidade socio-cultural desses grupos.

Cabe ressaltar que os alunos com necessidades educacionais especiais apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser, ou não, vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, bem como altas habilidades/superdotação, segundo o Censo Escolar de 2005 (INEP, 2005).

Em suma, os principais âmbitos legais estão postos. Dessa forma, a seguir abordaremos um olhar a partir da ótica de pesquisadores, estudiosos e praticantes no movimento da educação inclusiva.

A Educação Especial Brasileira começou a ser discutida, segundo Ferreira (2006), a partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, quando as reformas educacionais alcançaram a área da educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração.

Compreende-se, então, que a Educação Especial aparece bem antes do movimento pela inclusão, das denominadas pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a Educação Especial é definida, a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), como uma modalidade de educação escolar que permite tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Entretanto, as discussões que refletem uma nova política de educação especial visam à reestruturação dos sistemas de ensino e da comunidade escolar, envolvendo os professores, os alunos, os funcionários, os pais, a fim de construir uma escola para todos. Essa nova proposta defende a igualdade de oportunidades sociais, culturais e pedagógicas, sem nenhum tipo de discriminação. Isso pode ser considerado como um paradigma da inclusão social e educacional, que se fundamenta na concepção dos direitos humanos, na luta dos movimentos sociais e na busca da equidade, como maneira de combater a exclusão em que vivem diferentes grupos sociais.

O processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em classes constitui a forma de democratização máxima de oferecimento de oportunidades educacionais para todos (AMARAL, 2003). O estudioso também indica que, sob a ótica inclusionista, o conceito de estudantes portadores de necessidades educacionais especiais é muito abrangente, o que leva a um “alargamento” da concepção de inclusão, a ponto de se perder o consenso a respeito da população que ela abarca.

Porém, esse não é o real sentido da inclusão. Esta passa por um longo processo, que tem início quando realmente compreendemos o conceito de inclusão, seus limites e conseqüências, e antes mesmo de explicitarmos toda a política que gira em torno dessa temática.

Para tanto, é de grande valia um breve esclarecimento do termo. Entende-se por inclusão o acolhimento ou a aceitação de todos os alunos, sem exceções, em sala de aula regular, tendo este, limitações ou não.

Referindo-se a Mantoan (2006), o mote da inclusão é não deixar ninguém ao exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. A autora esclarece que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa.

Na forma em que Mantoan (2006) estabelece que sejam organizadas as escolas, entende-se que o currículo das instituições que atenderem as crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais deve passar por complementação e suplementação em sua estrutura, não havendo a exigência de ser refeito ou reestruturado para cumprir as demandas do ensino. Portanto, entende-se que a diferenciação do currículo é tarefa do professor.

Por fim, com a intenção de esclarecer todas as modificações e as transformações que devem ou deveriam ocorrer para a efetivação de uma educação inclusiva, vale ressaltar o trabalho realizado por Bruno (2000), muito antes da nova política de Educação Especial lançada em 2008, em que a autora explicita os princípios, os fundamentos básicos e as ações que a escola inclusiva abarca.

Destarte, as ações delineadas pela autora aparecem apenas para complementar e melhor esclarecer o movimento da inclusão, uma vez que são muitos os estudiosos que discutem a importância das modificações e das transformações que devem acontecer no interior das redes de ensino, assim como são diversas as visões dos pesquisadores.

Nesse sentido, é fato que o direito e a garantia de acesso a todas as crianças a creches e pré-escolas em suas comunidades foram assegurados a partir da Constituição Federal de 1988, tornando-se dever do Estado e opção da família. Até esse período, a política vigente para a infância era de cunho social e assistencialista (BRUNO, 2007).

A política assistencial não se destinava a todas as crianças, somente ao atendimento de alunos sem deficiência. Apenas com a LDBEN (BRASIL, 1996), que torna a educação infantil a primeira etapa da educação básica, é que esse processo de relação excludente e assistencialista começa a ser superado (BRUNO, 2007).

Entre os municípios, observa-se, segundo Bruno (2007), um esforço para ampliar o atendimento nos Centros de Educação Infantil. Porém, a autora constata a falta de diretrizes políticas específicas para essa população, o que dificulta a garantia dos direitos em sua integralidade.

Ainda consoante Bruno (2007), embora a análise das políticas de educação indique um avanço significativo, no que diz respeito a caráter de proteção, acesso, universalização e redistribuição das políticas educacionais sociais, é possível delinear três grandes desafios para a inclusão na educação infantil.

De acordo com as análises realizadas, entende-se que para a transformação dos sistemas educacionais, com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, é necessária e urgente a eliminação de barreiras atitudinais. Isso remete à sociedade, a uma revisão conceitual que se materializa a partir de uma mudança na gestão da educação, da aplicação da legislação, do investimento na formação inicial e continuada de professores, bem como de oferta de atendimento educacional especializado para todos os alunos que dele necessitem.

Segundo Ferreira (2006), o sistema educacional encontra-se em processo de intensa transformação, ou seja, toda a comunidade escolar, desde os estudantes até as comunidades que ali se encontram, são envolvidos nesse processo. Contudo, “ainda não existe clareza sobre o que é necessário para este preparo, qual é sua essência e seu fundamento” (FERREIRA, 2006, p. 56).

Portanto, é preciso atentar-se para os grandiosos apelos acerca das modificações e das transformações, ditas necessárias e urgentes, nos sistemas de ensino, a fim da efetivação da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, a expressão “necessária e urgente” carece de uma ressignificação do seu papel, de modo que o movimento e o processo que a inclusão passa não sejam vistos e entendidos apenas como um movimento contra a exclusão, a discriminação e o preconceito.

4 O município de Dourados frente à inclusão: o contexto e a prática

A presente pesquisa foi realizada no município de Dourados, localizado no Mato Grosso do Sul (MS), região Centro-Oeste. Fundada em 1935, Dourados teve um desenvolvimento lento até a segunda metade do século XX, por causa das deficiências de meios de transporte e vias de comunicação, principalmente com Campo Grande, capital do estado. A partir da década de 1950, com a abertura de rodovias, acelerou-se seu crescimento e a cidade tornou-se um importante centro agropecuário.

Situada na região sul do estado e com quase 200 mil habitantes é a segunda cidade do MS em população, sendo servida por linhas regulares de transporte aéreo e rodoviário aos principais centros do país, possuindo também um notável desenvolvimento comercial e de serviços.

De acordo com os dados do MEC (BRASIL, 2008), o município de Dourados encontrava-se na época com 56.095 alunos matriculados na Educação Básica; destes, 6.342 frequentando a educação infantil, 32.744 o ensino fundamental, 7.108 o ensino médio, 903 a educação profissional, 304 a educação especial e 8.694 estudantes inseridos na educação de jovens e adultos (EJA). Possuía 116 escolas, sendo 103 unidades de ensino urbanas, 13 instituições rurais e cinco organizações educacionais indígenas. Em relação aos professores, Dourados contava com 1.895. Nos dados, não consta o número de escolas especiais e de docentes especializados.

Diante do cenário político, cabia ao município a incumbência de, dentro de suas necessidades, elaborar documentos, leis, resoluções, decretos e programas que auxiliassem e nortegassem o trabalho de todos os segmentos da população. No âmbito educacional, deveria ser elaborado o Plano Municipal de Educação (PME).

De acordo com o programa Educar na Diversidade, desenvolvido pelo MEC (BRASIL, 2006), a elaboração de um Plano Municipal de Educação implica estudar e analisar a realidade local, suas características, suas necessidades, explicitar objetivos e metas a serem alcançados, sempre tendo como horizonte o Plano Nacional de Educação.

Quando nos referimos à Educação, o instrumento norteador da política educacional do município é o Plano Municipal de Educação, que deve, por sua vez, “ser construído coletivamente, a partir de ampla consulta à população geral e à comunidade acadêmica, em particular” (BRASIL, 2004, p. 12).

Com base nessas considerações, far-se-á nas linhas seguintes uma análise do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS. Em um primeiro momento, foi encontrado o esboço de um documento mimeografado (sem título e data), o qual relata que a política de atenção educacional aos alunos com necessidades associadas, ou não, tem-se modificado ao longo do processo histórico de transformação social. O arquivo informava que, a partir de 2001, foi constituída uma equipe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para implementar as políticas de educação especial no município.

O texto se referia a uma parte do Plano Municipal de Educação, que se encontrava na Câmara de Vereadores à espera de aprovação. Nessa busca, foi possível obter acesso a uma minuta do Plano Municipal, por meio de uma docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que participou da elaboração das políticas públicas municipais no início do governo popular, sob a administração do prefeito Laerte Tetila.

Observando que as minutas confrontadas eram idênticas, aludindo, ainda, aos mesmos dados estatísticos, ambas enfatizam princípios análogos relativos aos documentos orientados no âmbito internacional e da legislação brasileira. Os arquivos apresentam um histórico sobre a evolução do atendimento às crianças com necessidades educacionais, por meio de dados registrados em tabelas nos anos de 2001 a 2005, citando também as modificações ocorridas com o aumento de matrículas nas escolas urbanas, rurais e indígenas.

Dessa forma, a Secretaria Municipal apresenta no documento uma pesquisa própria realizada no período de 2002 a 2005, declarando que o quantitativo total de estudantes com deficiência, em 2005, era de 148 alunos matriculados em classes comuns da Rede Municipal de Educação. Entretanto, especifica que, dentre eles, encontravam-se: 26 crianças com deficiência mental, 21 com deficiência auditiva, 21 com deficiência múltipla, 16 com deficiência física, 27 com deficiência visual, dois com síndrome de Down, 32 com condutas típicas e três classificadas como outras, conforme dados da tabela 1.

Tabela 1– Quantitativo do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns na Rede Municipal de Educação (2002-2005)

Ano	Mental	Auditiva	Múltipla	Física	Visual	Síndrome de Down	Condutas típicas	Outras	Total
2002	13	03	05	10	05	–	–	03	39
2003	21	14	–	06	21	–	–	03	65
2004	17	14	01	05	05	–	01	–	43
2005	26	21	21	16	27	02	32	03	148

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (DOURADOS, [2005?]).

Esses dados estão em desacordo com as informações do Censo Escolar (INEP, 2007), o qual indica que na rede municipal de Dourados há 91 crianças matriculadas, divididas em: três estudantes com deficiência em creches, 11 em pré-escolas, 66 nos anos iniciais e 11 nos anos finais do ensino fundamental. Não obstante, devemos considerar que a pesquisa foi realizada nos anos de 2002 a 2005, o que pode aumentar ou diminuir o quadro atual de alunos.

Por sua vez, na rede particular (escolas especiais), há oito crianças em creches e 73 alunos matriculados em pré-escolas. Esses números, tanto do sistema de ensino público quanto do particular, indicam que as recomendações de ampliação de matrícula no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) e o Compromisso de Educação Para Todos, uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), não foram concretizadas.

Entretanto, a minuta do documento propõe como metas: o atendimento, a garantia da qualidade do ensino e o respeito às diferenças considerando as potencialidades e as necessidades de cada um. Também orienta a escola a propiciar um ambiente com adequações necessárias no espaço físico, acesso ao currículo, adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades avaliativas. Visa, ainda, ao investimento na formação de profissionais, objetivando capacitá-los para o atendimento desse alunado no ensino fundamental.

Nessa perspectiva, o único documento vigente é a Deliberação do Conselho Municipal de Educação n.º 028, de 5 de dezembro de 2006, que dispõe sobre o Funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino, e determina que a modalidade de Educação Especial na etapa do ensino fundamental terá regulamentação própria. A anunciada regulamentação não foi encontrada.

A referida Deliberação orienta que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar devem contemplar as reais necessidades educativas dos alunos atendidos. Em seu Artigo 24, afirma que deve orientar “a organização da instituição para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais tanto no espaço físico, respeitando a Lei de Acessibilidade, quanto nas orientações pedagógicas e no processo de avaliação dos mesmos” (DOURADOS, 2006). Há, ainda, referência à redução de até cinco alunos por turma quando houver um aluno com necessidade educacional especial, conforme critérios a serem definidos pela Coordenadoria de Educação Especial.

Assim sendo, a recomendação de diminuir o número de alunos por sala quando houver aluno com deficiência pode ser entendida como um mecanismo de subterfúgio do sistema (BALL, 1998)). Diminuir a quantidade de discentes pode ser uma estratégia política para compensar a falta de auxílio financeiro para a modificação da estrutura física e a organização da escola. Observa-se que recursos humanos e investimentos financeiros não foram contemplados nos documentos encontrados.

Já Saviani (2007) discute que, além da formação de docentes, a qualidade da educação vai depender “do aspecto financeiro, da base infraestrutural, das condições de trabalho e de salário dos professores”. Nesse contexto, o Plano Municipal de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, deveriam prever o financiamento para a educação infantil e para o atendimento educacional especializado.

Para tanto, vale recorrer a Cury (2007) quando afirma que “as políticas públicas sem recurso se tornam declaratórias e potencialmente inócuas”, ao passo que se tornando inofensivas e sem grandes danos, também são inválidas.

No Brasil, também se faz necessário um financiamento que abarque e sustente o que está sendo planejado, estudado e discutido. Para isso, é preciso rever como são elaboradas as políticas públicas da educação, e desvendar como a Educação Especial vem sendo contemplada na agenda financeira das escolas e da Secretaria Municipal de Educação.

O financiamento da educação escolar representa uma clara intervenção do poder público em uma área que se define como um direito da cidadania (CURY, 2007). Nesse sentido, o autor menciona que, por ser direito público subjetivo, o poder público, face ao ensino obrigatório, não pode deixar de atender a todo o universo escolarizável.

Após ter deixado claro que o dever é do Estado, conclui-se que ele é o principal responsável para que se efetivem as políticas públicas de educação. Dentro desse contexto, cabe lembrar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apesar de não consistir em um plano, no real significado da palavra, abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, agregando 30 ações sobre as mais variadas áreas da Educação (SAVIANI, 2007).

Conforme Saviani (2007), o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica, mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de sua efetivação com êxito. Seu sucesso será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente por profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

5 Análise do discurso dos gestores

Participaram desta pesquisa gestores da Coordenadoria da Educação Infantil e da Coordenadoria de Educação Especial, funcionários efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Dourados/MS, denominados neste estudo de G1 e G2, e os gestores de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), denominados de gestor escolar (GE). O critério para a escolha dos gestores de Centros de Educação Infantil foi o número de crianças com deficiência matriculadas nas salas regulares. As informações coletadas nas entrevistas foram agrupadas nos seguintes temas:

O impacto da política nacional sobre a política municipal de inclusão

Os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Dourados relataram que procuram implementar políticas de educação especial a partir de 2001, com algumas dificuldades:

As diretrizes nacionais de inclusão não está sendo 100% contemplada, mas vejo que em nível municipal nós temos nos esforçado [...] (G1, 2007).

Eu vejo que essa tendência de inclusão mundial é uma coisa que chega tarde, nós estamos atrasado, a gente tem muita coisa pela frente pra fazer, pra implantar e implementar (G2, 2007).

As diretrizes, políticas, normas e programas nacionais são claros ao estabelecerem, como colocado anteriormente, que é direito do aluno com deficiência frequentar a sala de aula comum da rede regular de ensino, juntamente com outros colegas que não tenham nenhuma deficiência, proporcionando a ele o seu desenvolvimento integral dentro da sociedade.

Os discursos confirmam a ausência de diretrizes, políticas e normas específicas que regulem o atendimento educacional especializado e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Isso fere o que assegura o poder público, que determina que a educação será oferecida por meio da “oferta de seus próprios serviços ou por terceiros, por meio da criação e da manutenção de estabelecimentos de ensino adequados” (BEZERRA, 2006, p. 34).

É de suma importância o esclarecimento a gestores e professores das redes de ensino de que o movimento de educação inclusiva passa a questionar as práticas e as concepções teóricas da educação especial, exigindo que “os sistemas de ensino se organizem de forma diferenciada, investindo na flexibilidade curricular na dinamicidade pedagógica e na potencialidade de aprendizagem de todos os alunos” (ALVES; BARBOSA, 2007, p. 76).

Assim, essas exigências serão efetivadas quando, primeiramente, houver parceria entre os elementos envolvidos. Observa-se nas falas que ainda há a falta de articulação e de integração entre os níveis responsáveis pela implementação da política: “[...] a gente quase não tem a documentação, nós temos que saber qual é o direito que a criança tem, se a gente não tem mais crianças nos CEIMs é porque a mãe não tem conhecimento daquela lei” (GE).

Nesse sentido, Ball (1998) propõe que as políticas deveriam ser analisadas em termos de seus impactos nas relações e nas interações com as desigualdades existentes. Seus efeitos gerais tornam-se evidentes quando aspectos específicos de mudanças e um conjunto de respostas são observados na prática.

A prática de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

Os relatos dos gestores denotam que a inclusão de crianças se efetiva a partir da matrícula e do preenchimento da ficha elaborada pela Educação Especial. As falas indicam que o Projeto Pedagógico está em processo de construção:

Nós já temos um capítulo, no Projeto Político Pedagógico, que fala sobre a inclusão, que garante a criança dentro do CEIM [...] tanto na parte física como na parte material, como na questão metodológica, na questão profissional [...] (G2, 2007).

Eu vejo que a parte teórica, o discurso está muito bonito, mas falta muita preparação dos profissionais para que realmente a inclusão aconteça dentro do sistema educacional (GE, 2007).

Temos que preparar melhor os profissionais [...] necessitamos de maiores recursos para poder preparar não só os profissionais como espaço de atendimento (G1, 2007).

Temos também o trabalho de complementação e suplementação, se há um aluno surdo você tem o interprete, se é um aluno cego, você tem o braille (G2, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é clara quanto à obrigação do atendimento às necessidades educacionais especiais no contexto da sala de aula. É a que se refere a gestora: “presença de intérprete, uso do sistema braille para comunicação” (G2, 2007). No entanto, esse fragmento de fala revela a ausência do atendimento educacional especializado no outro turno escolar, como recomenda a política.

Diante disso, entende-se por atendimento educacional especializado os serviços educacionais prestados pela educação especial para atender às necessidades escolares dos alunos. Esse processo se diferencia substancialmente da escolarização, pois deve ser oferecido em horário oposto à escolarização, justamente para que os alunos possam frequentar o ensino regular. No relato a seguir, observa-se um exemplo de atendimento paralelo e descontextualizado:

A dificuldade é que nós não temos ainda todo o espaço adaptado. A maior dificuldade é com o deficiente visual, estamos tentando nos adaptar, trabalhamos com jogos; eles trabalham normal na sala e depois tem uma hora que a gente faz um trabalho diferenciado nos jogos diretamente com a criança, com jogos e brincadeiras; somente o professor de apoio faz isso (GE, 2007).

O referido atendimento deve ser oferecido, preferencialmente, em sala de recursos multifuncionais da própria escola de ensino regular onde o aluno esteja matriculado. Na impossibilidade de ser realizado na instituição comum da rede regular, o atendimento poderá ser realizado em centros e/ou escolas especiais. (ALVES; GOTTI, 2006).

Ademais, os discursos apontam para a falta de recursos humanos, físicos e pedagógicos adequados às especificidades das crianças com deficiência e que venham atender as necessidades educacionais especiais, garantidas na política nacional.

Com o intuito de confirmar esses fatores, Soraia Napoleão Freitas (2006, p. 175) pondera sobre a necessidade de repensar a organização escolar nos níveis macro e microestruturais, contemplando desde a gestão no sentido mais amplo do “sistema de ensino” da escola até a organização da prática educacional em sala de aula.

Nessa perspectiva, Bruno (2007, p. 17) ressalta o atendimento educacional especializado, ao defendê-lo: “em outro turno, com programas de intervenção precoce centradas na família [...] mediante ação compartilhada entre os serviços de educação especial e os Centros de Educação Infantil”.

Há, ainda, outro relato: “hoje nós temos 14 intérpretes na Rede Municipal de Ensino que atuam com alunos surdos, temos intérprete na reserva indígena; é uma experiência única no Brasil” (G2, 2007).

A gestora pontua a inédita e louvável iniciativa de formar intérpretes para a educação escolar indígena, tendo em vista o acesso à comunicação e ao bilinguismo assegurados pela legislação vigente. No entanto, não há referência sobre o atendimento educacional especializado para a instrução da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a construção da linguagem para educandos surdos indígenas e não indígenas.

Assim, os relatos dos diferentes gestores não indicam a participação de pais e professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico, em planos de inclusão ou tomada de decisões acerca da educação de crianças com necessidades educacionais especiais. A gestora escolar (GE, 2007) revela que a participação dos responsáveis se dá em relação à resolução de problemas que surgem no cotidiano, como “levar crianças ao médico e por meio da colaboração nos eventos sociais”.

A formação dos professores

Com base nos princípios discutidos no início deste capítulo, é fundamental compreender a importância e a necessidade de profissionais capacitados para assumirem a responsabilidade pedagógica nas escolas e, principalmente, nas unidades de educação infantil, uma vez que “os seis primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento das potencialidades da criança” (BRUNO, 2000).

Dessa maneira, compreende-se que a formação dos professores é hoje uma das principais metas a serem atingidas para que aconteça a inclusão em seu sentido amplo. Porém, é preciso esclarecer: ela faz parte de um processo e as mudanças ocorrem com o tempo.

Bruno (2000) também acredita na continuidade em investimentos para a formação de docentes qualificados. No entanto, há a necessidade de cuidados ao realizar essas formações, de modo que haja uma ressignificação do papel não só do professor, como da escola, da educação e das práticas pedagógicas (MANTOAN, 2006).

Nesse sentido, os discursos dos gestores apontam que há formação continuada para os professores sobre temas gerais de educação e para o educar na diversidade. Já as informações dos diferentes gestores relatam a formação específica em educação especial para os professores parceiros e defensores dessa nova política de inclusão:

Através de formação continuada, são capacitados através de encontros, seminários. Nós tivemos aí esse ano mais de... só em PTA 80 horas, depois nós tivemos um curso na área de Libras de 100 horas, de braile 60 horas (G2, 2007).

Essa capacitação são formação continuada, ela é feita durante todo o ano através de oficinas, palestras; esses cursos que levam realmente à reflexão e à prática” (G1, 2007).

Nesse momento, é de grande valia a contribuição de Ferreira (2006), ao distinguir a formação inicial da formação continuada:

A formação inicial diz respeito *exclusivamente* à formação institucional oferecida a estudantes que não são professores e, portanto, não atuam em escolas [...] e envolve a preparação da futura professora a fim de adquirir conhecimentos e habilidades básicas para a docência (FERREIRA, 2006, p. 60, grifos da autora).

Segundo a autora, a formação continuada, foco do presente item, é comum, uma vez que o estudante já é docente, ou seja, após a formação inicial. Contudo, Ferreira (2006) faz uma ressalva: “a expressão ‘formação continuada de docentes’, por outro lado, tem sido usada para se referir a qualquer ação de formação de professoras já atuando no campo, isto é, em particular, nas salas de aula” (FERREIRA, 2006, p. 87).

Ainda no tocante à formação continuada, temos os relatos:

A Secretaria Municipal de Educação, somos hoje polo de abrangência para 20 municípios no Programa Educar na Diversidade (MEC). A formação continuada é realizada com recursos próprios do município, através de encontros, seminários, cursos de libras, de braile (G2, 2007).

A gente não tem grupos de estudos no CEIM, o que existe é o repasse, por exemplo: a professora vai lá na SEMED e faz uma formação, vem e faz o repasse para os colegas (GE, 2007).

Consoante Mantoan (2006), “é necessária a formação de grupos de estudos nas escolas para a discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico”. Para a autora, o ponto de partida dos encontros concentra-se nas necessidades e nos interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e aperfeiçoar o modo como trabalham.

Com base nessa perspectiva, as falas das gestoras não contemplam a efetiva formação continuada dos professores, uma vez que ela não é oferecida de forma geral, transformando a escola regular em uma escola inclusiva, com práticas inclusivas, e sim há um número de profissionais simpáticos à inclusão.

Nas palavras de Freitas (2006), a formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional.

Vale ressaltar que “o que importa, neste momento histórico de *educação para todos*, é que a formação seja de um professor comprometido com sua função social de educar todos os alunos” (FREITAS, 2006, p. 169, grifos da autora).

6 Considerações finais

Percorridas todas as etapas do trabalho, que consistiram em estudo dos documentos nacionais e locais, análise dos discursos do gestor da política municipal de Educação Infantil, do gestor da Educação Especial e de gestores dos Centros de Educação Infantil da cidade de Dourados-MS, foi possível compreender como são elaboradas as políticas públicas de inclusão de crianças com deficiência, analisar o contexto de influência e verificar os impactos e os resultados da prática educacional no cotidiano dos CEIMs.

Nesse sentido, cumpre destacar as recomendações nacionais para a educação e o desenvolvimento integral das crianças com deficiência (hoje, chamadas de necessidades educacionais especiais). Como fora afirmado, tal movimento, no Brasil, teve início com a Constituição Federal (1988), e alcança hoje a mais recente e única Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Dessa forma, por meio da pesquisa de campo foi possível observar, no contexto da prática, um esforço da Secretaria Municipal de Educação para garantir o direito social de acesso de crianças com deficiência aos Centros de Educação Infantil. No entanto, evidenciou-se, naquele período, a ausência de normas, diretrizes e orientações pedagógicas que pudessem regular ou subsidiar o processo de inclusão desses alunos na educação infantil.

Assim, as dificuldades apontadas para a implementação de uma prática pedagógica inclusiva remetem a capacitação centralizada, com pouco acesso a textos, leis e documentos; falta de recursos financeiros para adequação de espaço, de materiais específicos e pedagógicos especiais. Essas questões esbarram no impacto das políticas públicas nacionais quanto ao financiamento para a educação especial e na limitação de verbas para a educação infantil.

Contudo, nesse âmbito, salientam-se as ponderações feitas por Mainardes (2006), o qual discorre que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 95).

Sendo assim, o impacto da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva se faz parcialmente presente na Deliberação do Conselho Municipal de Educação n.º 028/2006, visto que não faz referência à oferta do atendimento educacional especializado e silencia-se quanto a esse ensino em escolas especiais.

Uma vez definido que as políticas públicas consistem em algo em movimento, que com o passar do tempo podem ser reformadas, modificadas, entendidas como um processo que visa, em alguns momentos, efetivar as vontades governamentais, é preciso e, tornou-se neste estudo, fundamental entender sua importância.

O estudo e a compreensão das políticas públicas possibilitam ao educador e a todos os profissionais envolvidos com a educação reconhecerem seus direitos e deveres, de modo que possam criar subsídios para cobrarem dos seus governantes a efetivação dessas políticas.

A gestora da Educação Especial faz referência à parceria com as universidades: a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), para capacitação de intérpretes de Libras; e, mais recentemente, com a UFGD, para formação continuada de profissionais de alguns CEIMs. Os avanços apontados pelos gestores

dizem respeito ao investimento em cursos de capacitação, intérprete de Libras, intérprete para alunos surdos nas aldeias e o braile para as crianças cegas.

Com isso, apesar dos avanços mencionados, a análise documental e dos discursos dos gestores permitiu apontar caminhos para a inclusão: a necessidade de maior articulação entre os diferentes níveis de gestão educacional; a efetivação do atendimento educacional especializado em turno contrário ao escolar; o apoio pedagógico especializado com o trabalho articulado entre a equipe de educação especial e a de ensino regular, e não com a retirada da criança da sala de aula para estimulação paralela; o incentivo à participação de professores e pais na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas tomadas de decisões sobre a modificação da escola.

Por fim, para a execução das políticas públicas educacionais, o presente estudo possibilitou afirmar o que se fez essencial na época: investimentos, Planos de Desenvolvimento Educacional e formação continuada do professor no espaço escolar.

Dessa forma, é possível e importante corroborar que “a pesquisa, de um modo geral, só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas” (BRUNO, 2000, p. 38).

Portanto, a presente pesquisa ofereceu subsídios para o entendimento de que a educação inclusiva propõe que todas as pessoas com necessidades especiais sejam matriculadas na escola regular, baseando-se no princípio da educação para todos.

Assim, ao fim deste percurso é possível suscitar que a inclusão dessas pessoas se baseia em princípios fundamentais. Tais princípios se delimitam na aceitação das diferenças individuais como um atributo, e não como um obstáculo, na valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas e no direito de pertencer e não ficar de fora. Para tanto, a modificação da sociedade inclui-se nesse processo como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Referências

ALVES, D. de O; BARBOSA, K. A. M. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – problematizações conceituais. **Ensaios Pedagógicos Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 23-28.

ALVES, D. de O; GOTTI, M. de O. Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais. **Ensaios Pedagógicos Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 267-272.

AMARAL, D. P. do. Paradigmas da Inclusão uma introdução. *In*: NUNES SOBRINHO, F. de P. **Inclusão Educacional Pesquisa e Interfaces**. Rio de Janeiro, RJ: Livre Expressão, 2003.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais, consumo e política educacional. *In*: SILVA L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 121-137.

BEZERRA, R. M. N. O Ministério Público e a Tutela dos Direitos à Igualdade e à Diversidade como Condição de Cidadania para a Pessoa com Deficiência, a partir da Inclusão Escolar. **Ensaios Pedagógicos Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006. p. 259-265.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094**, de 24 de abril de 2007. Estabelece o Plano de Desenvolvimento da Educação e Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SED, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: MEC/SED, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Portaria n.º 948**, de 7 de janeiro de 2008. Estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SED, 2008.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004, vol. 1, 2 e 4.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2**, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001b.

BRUNO, M. M. G. Escola Inclusiva: problemas e perspectivas. Série Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS: UCDB, 2000.

BRUNO, M. M. G. **Saberes e Práticas da Inclusão na educação infantil**. In: BRASIL/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília-DF, 2003, v.1, 4 e 8.

BRUNO, M. M. G. A construção da Escola Inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. **Ensaios Pedagógicos Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 173-186.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, n. esp., p. 831-855, 2007.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Dourados, MS: SEMED, [2005?]. Minuta de documento mimeografado.

DOURADOS. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação n.º 28**, de 5 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino e determina que a modalidade de Educação Especial na etapa do ensino fundamental terá regulamentação própria. Diário Oficial, Ano VIII, n.º 1928. Dourados, MS: CME, 2006.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, SP: Summus, 2006. p. 50-59.

FREITAS, Soraia, Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, SP: Summus, 2006. p. 161-181.

G1 (GESTOR 1). **Entrevista concedida às pesquisadoras Natacy Munarini Otero Caetano e Marilda Moraes Garcia Bruno**. Dourados, MS, 2007.

G2 (GESTOR 2). **Entrevista concedida às pesquisadoras Natacy Munarini Otero Caetano e Marilda Moraes Garcia Bruno**. Dourados-MS, 2007.

GE (GESTOR ESCOLAR). **Entrevista concedida às pesquisadoras Natacy Munarini Otero Caetano e Marilda Moraes Garcia Bruno**. Dourados, MS, 2007

INEP. **Resultados do Censo Escolar 2005**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2008.

INEP. **Resultados do Censo Escolar 2007**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. É. Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. **Ensaios Pedagógicos Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 203-208.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In*: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte, MG: FAE/ IRHJP, 1989, p. 35-61.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. n. esp., p. 641-1274, 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DO NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL/DOURADOS-MS

Dielma de Sousa Borges Cassuci¹

Mariolinda Rosa Romera Ferraz²

1 Introdução

Quando se discute o uso dos recursos tecnológicos na educação, muitas questões são lembradas, como os documentos do governo federal que orientam sobre o assunto, até mesmo a resistência e as dificuldades das administrações municipais e estaduais em implementar essas políticas. O debate remete-nos, também, à urgência das ações com intuito de aproximar a sociedade tecnológica da educação formal, para que não haja um descompasso entre o mundo “lá fora” e aquele da sala de aula.

Vários motivos nos levaram à produção deste artigo e a pensá-lo desde a escolha do título. Primeiramente, destacamos tanto a oportunidade que tivemos de participar do processo de implantação e implementação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Dourados-MS (NTEM), quanto a necessidade de conhecer melhor as políticas do governo federal para o uso dos recursos tecnológicos na Educação, em especial o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado)³.

1 Mestra em Entomologia e Conservação da Biodiversidade pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), especialista em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e em Pedagogia pela Uninter (2018). Atua na Rede Municipal de Ensino de Dourados desde o ano de 2001. Foi coordenadora do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de 2005 a 2007 e coordenou o Núcleo de Tecnologias Educacionais Municipal de Dourados de 2007 até 2011.

2 Mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); em Mídias na Graduação, também pela UFMS; e em Tecnologias em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Graduada em Letras – Licenciatura Plena pela UFMS (1990) e em Licenciatura Curta em Educação Religiosa pelo Seminário Batista Ana Wollerman (2002). Atualmente, é efetiva na Secretaria Municipal de Educação.

3 O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156&Itemid=271. Acesso em: 10 set. 2010.

As constantes mudanças tecnológicas e a velocidade com que a informação e a comunicação evoluem atualmente, exigem que os educadores utilizem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de modo que essas ferramentas tragam benefícios para a sua prática profissional. Além disso, há que se ressaltar a necessidade de inserção dos alunos no universo social que irão herdar, visto que, como cidadãos, inclusive terão que transformar a realidade herdada. Sobre a essência dos dias atuais, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman adverte: “vivemos tempos líquidos, nada é feito para durar” (BAUMAN, 2010).

Nessa mesma direção, Bauman, considerado um dos mais produtivos pensadores da atualidade, acrescenta:

Líquidos mudam de forma muito rapidamente, sob a menor pressão. Na verdade, são incapazes de manter a mesma forma por muito tempo. No atual estágio “líquido” da modernidade, os líquidos são deliberadamente impedidos de se solidificarem. A temperatura elevada — ou seja, o impulso de transgredir, de substituir, de acelerar a circulação de mercadorias rentáveis — não dá ao fluxo uma oportunidade de abrandar, nem o tempo necessário para condensar e solidificar-se em formas estáveis, com uma maior expectativa de vida (BAUMAN, 2010).

Diante da irrefreável mutação, o que se pode fazer? Como preparar a escola, o professor e o aluno para os desafios dos tempos líquidos? Sabemos que, nos últimos anos, vem se discutindo, nas instâncias federal, estadual e municipal, o uso dos recursos tecnológicos integrados à prática pedagógica do educador. Essas ferramentas, apesar de não serem tão novas, pois sabemos que em muitos países, principalmente nos europeus, já são utilizados há muitos anos, ainda são novidade em várias unidades de ensino brasileiras.

Diante da imensa variedade de materiais ofertados para auxiliar a prática pedagógica do educador, algumas escolas persistem muito aquém da adoção e da prestação de serviços nos moldes dos avanços de nosso tempo. A educação tradicional, aquela que utiliza como base o quadro e o giz, não tem mais espaço na era dos que já nasceram e estão crescendo e convivendo com um mundo rico em som e imagem.

O Ministério da Educação (MEC), preocupado com essa realidade, por meio da Secretaria de Educação a Distância, lançou, em 1997, o Programa de Informática na Educação (ProInfo), com o objetivo de informatizar as escolas públicas, promovendo, por exemplo, a compra de computadores e o investimento na criação de Núcleos de Tecnologias Educacionais Estaduais (NTEs) e Municipais (NTEMs). Esses núcleos, por sua vez, almejam oferecer formação para o uso dos recursos tecnológicos aos professores das Salas de Tecnologias Educacionais (STE)⁴ e aos professores regentes⁵ de instituições públicas de ensino.

O NTEM foi criado em 21 de novembro de 2007, por meio do Decreto nº 4.418 (DOURADOS, 2007c). Essa decisão teve como premissa o importante e inegável avanço tecnológico do mundo moderno. Nesse sentido, tornou-se imprescindível a construção de uma estrutura com participação de especialistas que pudessem administrar, planejar, implementar projetos, planos e programas de utilização das novas tecnologias no ensino, bem como coordenar, elaborar e ministrar cursos de formação continuada aos professores de STE e regentes, atendendo, assim, ao contexto da escola e efetivamente contribuindo para a promoção da melhoria do sistema educacional.

⁴ Para esclarecimento e efeitos de diferenciação: chamamos professores de STE os docentes, pedagogos e/ou de outras áreas de conhecimento, que passaram por processo seletivo interno na Rede Municipal de Ensino para atuação nas STE.

⁵ Professores regentes são todos os demais docentes que atuam em salas regulares dos anos iniciais aos finais do ensino fundamental.

Considerando o exposto, o objetivo principal deste trabalho é propiciar uma reflexão sobre as políticas públicas do governo federal para o uso dos recursos tecnológicos na educação, principalmente no que concerne às políticas do ProInfo Integrado, cuja finalidade é oferecer formação continuada voltada para o uso didático-pedagógico das TICs no cotidiano escolar. Tudo isso articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais. Além dessa reflexão, este trabalho também se propõe a relatar o processo de criação do NTEM e as duas formações continuadas pela equipe de docentes formadores⁶ desse órgão e demonstrar em números a quantidade de professores formados pelos cursos do Pacote ProInfo Integrado.

2 Breve histórico das Políticas Públicas para o uso das Tecnologias Educacionais no Brasil

As discussões sobre a informatização da educação brasileira tiveram início em 1971, quando, pela primeira vez, se debateu o uso de computadores no ensino de Física⁷.

A criação do Projeto Educom – Educação com Computadores, em 1983, foi a primeira ação oficial para levar os computadores até as escolas públicas. A oficialização dos centros de estudo do Projeto Educom, formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ocorreu em 1984. Já em 1986 e 1987, foi criado o Comitê Assessor de Informática para Educação de 1º e 2º graus (CAIE), subordinado ao MEC, com objetivo de definir os rumos da política nacional de informática educacional com o Projeto Educom (TARJA, 1998). A esse respeito, Maria Elizabeth Bianconcini Almeida (2000) assinala:

O Projeto Educom, desenvolvido durante o período de 1985 e que objetivava pesquisar o papel do computador no processo de ensino-aprendizagem, serviu de base no início das discussões sobre o uso da informática na educação. Posteriormente ao projeto Educom, surgiu, a partir de 1987, o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, do Governo Federal, que teve como uma das suas principais ações a criação de dois projetos: Projeto Formar, criado pelo MEC para preparar professores de todo o país para utilizar a Informática na Educação, e o projeto CIED – Centros de Informática na Educação, como multiplicadores do processo de formação de outros professores em suas instituições de origem (ALMEIDA, 2000a, p. 139).

O tema Informática na Educação e Preparação de Professores despertou e vem despertando a atenção de vários pesquisadores em diferentes países. O assunto tem sido discutido em monografias, dissertações e teses. Todo esse esforço está concentrado no sentido de sempre procurar examinar a questão de forma crítica, ou seja, averiguar o uso do computador integrado à prática pedagógica do educador.

É importante ressaltar que, anterior ao lançamento do ProInfo, o Brasil já possuía vários projetos-piloto e programas em informática na educação desde a década de 1970. Isso facilitou, sobretudo, o lançamento audacioso do referido Programa.

Da década de 1970 para hoje, várias ações da política de informática na educação foram gradativamente incrementadas nas escolas brasileiras. O quadro a seguir resume as ações dessas políticas.

⁶ Chamamos de professores formadores os docentes que integraram a equipe do NTEM e realizavam atividades diversas no núcleo, as quais iam do controle e manutenção de equipamentos nas STE das escolas até a coordenação, a elaboração, o planejamento e a ministração de formações continuadas aos professores regentes e/ou das STE.

⁷ Disponível em: <http://www.preceden.com/timelines/7164-evolu%C3%A7%C3%A3o-da-inform%C3%A1tica-educativa-no-brasil>. Acesso em: 26 set. 2010.

Quadro 1 – Políticas da informática na educação brasileira

Ano	Ações
1979	A Secretaria Especial de Informática (SEI) elaborou uma proposta para os setores educacional, agrícola, da saúde e industrial, visando à viabilização de recursos computacionais em suas atividades.
1980	A SEI criou uma Comissão Especial de Educação para colher subsídios, almejando gerar normas e diretrizes para a área de informática na educação.
1981	I Seminário Nacional de Informática na Educação (SEI, MEC, CNPQ) – Brasília. Recomendações: as atividades da informática educativa devem ser balizadas por valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira; os aspectos técnico-econômicos devem ser equacionados não em função das pressões de mercado, mas dos benefícios socioeducacionais; não se deve considerar o uso dos recursos computacionais como uma nova panaceia para enfrentar os problemas de educação; deve haver a criação de projetos-piloto de caráter experimental com implantação limitada, objetivando a realização de pesquisa sobre a utilização da informática no processo educacional.
1982	II Seminário Nacional de Informática Educativa (Salvador-BA), que contou com a participação de pesquisadores das áreas de educação, sociologia, informática e psicologia. Recomendações: os núcleos de estudos devem ser vinculados às universidades, com caráter interdisciplinar, priorizando o ensino de 2º grau (atual ensino médio), não deixando de envolver outros grupos; os computadores devem funcionar como meio auxiliar do processo educacional, devendo se submeter aos fins da educação, e não determiná-los; o seu uso não deverá ser restrito a nenhuma área de ensino; deve-se priorizar a formação do professor quanto aos aspectos teóricos, à participação em pesquisa e experimentação, além do envolvimento com a tecnologia do computador e, por fim, que a tecnologia a ser utilizada deve ser de origem nacional.
1983	Criação da Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE), ligada à SEI, à Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e à Presidência da República. Dessa comissão faziam parte membros do MEC, da SEI, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e da Embratel, que tinham como missão desenvolver discussões e implementar ações para levar os computadores às escolas públicas brasileiras. Concepção do Projeto Educom – Educação com Computadores. Foi a primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas. Foram criados centros-piloto, responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa e pela disseminação do uso dos computadores no processo de ensino-aprendizagem.
1984	Oficialização dos centros de estudo do Projeto Educom, o qual era composto pelas seguintes instituições: UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Os recursos financeiros para esse projeto eram oriundos do Finep, da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) e do CNPq.
1986 e 1987	Criação do Comitê Assessor de Informática para Educação de 1º e 2º graus (Caie/Seps) subordinado ao MEC, tendo como objetivo definir os rumos da política nacional de informática educacional, a partir do Projeto Educom. As suas principais ações foram: realização de concursos nacionais de <i>softwares</i> educacionais; redação de documento sobre a política por eles definida; implantação de Centros de Informática Educativa (CIE) para atender cerca de 100.000 usuários, em convênio com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; definição e organização de cursos de formação de professores dos CIEs e avaliação e reorientação do Projeto Educom. Elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, o qual teve, como uma das suas principais ações, a criação de dois projetos: Projeto Formar, que visava à formação de recursos humanos, e o Projeto Cied, que tencionava a implantação de Centros de Informática e Educação. Além dessas duas ações, foram levantadas as necessidades dos sistemas de ensino, relacionadas à informática no ensino de 1º e 2º graus; foi elaborada a Política de Informática Educativa para o período de 1987 a 1989; e, por fim, foi estimulada a produção de <i>softwares</i> educativos. O Projeto Cied desenvolveu-se em três linhas: Cies – Centros de Informática na Educação Superior, Cied – Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus e Especial; Ciet – Centros de Informática na Educação Técnica.
1995 até a atualidade	Criação do ProInfo, projeto que objetiva a formação de NTEs (Núcleos de Tecnologias Educacionais) em todos os estados do país. Esses NTEs são compostos por professores que deverão até passar por uma capacitação de pós-graduação referente à Informática Educativa, para que possam exercer o papel de multiplicadores dessa política. Todos os estados receberam computadores, de acordo com a população de alunos matriculados nas escolas com mais de 150 estudantes.

Percebe-se que, desde a década de 1980, o MEC vem realizando várias ações de introdução da informática na educação. As políticas adotadas pelos governantes durante esse período mostraram que é indiscutivelmente necessária uma política que faça a integração entre a tecnologia e a educação. Porém, não pode ser esquecida, de forma alguma, uma política que preze a formação efetiva do educador para o uso desses recursos tecnológicos.

Em novembro de 1997, o ProInfo começou a ser implementado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC) e de parcerias com as Secretarias Estaduais e algumas Municipais de Educação⁸. Seu funcionamento se deu de forma descentralizada. Em cada unidade da federação existe uma Coordenação Estadual Proinfo, cujo trabalho principal é introduzir as TICs nas escolas públicas, além de articular os esforços e as ações desenvolvidas no setor sob sua jurisdição, em especial as ações dos NTE, que se constituem em locais dotados de infraestrutura de informática e comunicação e que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*.

Sobre a informatização das escolas brasileiras, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º10.172, aprovada em 9 de janeiro de 2001, versa que:

[...] é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos. A televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando (BRASIL, 2001).

O PNE também traz claros os objetivos e as metas para a informatização da educação:

- Instalar, em dez anos, a partir de 2001, dois mil núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos.
- Instalar, em cinco anos, a partir de 2001, 500 mil computadores em 30 mil escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à internet.
- Capacitar, em dez anos, a partir de 2001, 12 mil professores multiplicadores em informática da educação.
- Capacitar, em cinco anos, 150 mil professores e 34 mil técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação.
- Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões de internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de *softwares* educativos de qualidade (BRASIL, 2001).

A política de informatização da educação no estado de Mato Grosso do Sul também teve início em 1997, com a capacitação de professores para desempenhar a função de multiplicador nos NTE. Foi oferecido, inicialmente, um curso de especialização em Informática, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Os docentes da especialização pertenciam à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e UFMS (OLIVEIRA, 2005).

Oliveira (2005, p. 23), em sua tese de doutorado, faz um pequeno resgate histórico em relação à criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais no estado de Mato Grosso do Sul:

⁸ Disponível em: <http://inclusao.ibict.br/index.php/iniciativas-no-brasil/942-programa-nacional-de-informca-naeduca->. Acesso em: 27 set. 2010.

Foram implantados quatro Núcleos de Tecnologia Educacional no estado de Mato Grosso do Sul, em 04 diferentes cidades, sendo elas: Campo Grande, Dourados, Corumbá e Três Lagoas. Os núcleos foram distribuídos estrategicamente de forma a atender todas as cidades que seriam contempladas com os Laboratórios de Informática. Os NTE foram instalados em dependências físicas já existentes, a partir de abril de 1998, conforme escolha e planejamento feitos em conjunto pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), e respectivos municípios, atendendo às recomendações do Programa. Além dos recursos tecnológicos que estavam previstos pelo Programa, os NTE receberam mobiliário para os computadores, escritório, cozinha e sala de reunião, bem como aparelhos de televisão, videocassetes e antena parabólica.

Após a criação dos NTEs, também foram fundados, em algumas cidades de Mato Grosso do Sul, os NTEMs, cujos objetivos são basicamente os mesmos definidos pelo ProInfo e que, recentemente, recebeu outro nome: Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). Dourados foi o segundo município do estado a estruturar, no ano de 2007, um Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM).

3 Programas do governo federal para inclusão digital

O ProInfo é uma iniciativa desenvolvida pela Diretoria de Tecnologia Educacional (DTE/MEC) para introduzir a tecnologia de informática na rede pública de ensino em parceria com os estados e os municípios.

Quando foi implantado, o programa tinha como objetivo aproximar a cultura escolar dos avanços de que a sociedade já vem desfrutando, com a disponibilização de redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações, em uma tentativa de dar suporte ao processo pedagógico e administrativo.

Os principais objetivos traçados pelo ProInfo são:

- a) melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
- b) possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante a incorporação adequada das novas tecnologias de informação pelas escolas;
- c) propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico;
- d) educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida;
- e) educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida; este é um objetivo que se impõe, não só pelas diferenças entre as experiências desenvolvidas, mas sim por imposição de uma sociedade globalizada e informatizada (BRASIL, 1997, p. 4).

Por meio do *site* oficial do MEC⁹, é possível obter várias informações sobre os programas para inclusão digital que nos ajudaram a conhecer algumas iniciativas em andamento nos estados e municípios:

ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional – é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

ProInfo Integrado – é um programa de formação de professores para o uso didático-pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar. Os cursos ofertados por esse programa são: Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação – Ensinando e Aprendendo com as TICs (100) e Elaboração de Projetos (40h).

e-Proinfo – é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite o desenvolvimento

9 Disponível em: <http://www.inclusaodigital.gov.br/outros-programas/#proinfo-programa-nacional-deinformatica-na-educacao>. Acesso em: 25 set. 2010.

de cursos a distância.

Aluno integrado – tem o objetivo geral de oportunizar a alunos e professores de escolas públicas qualificação no âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – almeja contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica, diretores de escolas, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação.

Curso de Especialização em Mídias na Educação – programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e materiais impressos. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica. Há três níveis de certificação, que se constituem em ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas. O programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas – responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação de tutores. Dentre os objetivos do programa estão: destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da SEED (TV Escola, ProInfo, Rádio Escola, Rived), das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no Projeto Político Pedagógico da escola; e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias.

Curso de Especialização em Tecnologias em Educação – a proposta principal do curso (cuja carga horária é de 400 h) é propiciar a formadores/multiplicadores dos programas ProInfo Integrado, TV Escola, Mídias na Educação, Formação pela Escola e ProInfantil, e a professores efetivos da rede pública de ensino e gestores escolares uma chance de especialização, atualização e aprofundamento nos princípios da integração de mídias e a reconstrução da prática político-pedagógica. Esses objetivos gerais podem ser desdobrados nos principais objetivos específicos:

- a) desenvolver competências que permitam orientar, produzir, capacitar e apoiar o uso/aplicação político-pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nos sistemas escolares das diversas unidades da Federação;
- b) possibilitar a tomada de consciência para compreender as várias dimensões do uso pedagógico das novas mídias e tecnologias, favorecendo a reconstrução das práticas educativas, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e uma nova visão epistemológica envolvida nos processos de conhecimento;
- c) planejar e executar ações a partir de uma ótica transformadora, viabilizando a articulação entre o projeto político pedagógico, as atividades de gestão e a prática educativa mediada por tecnologias;

Programa Banda larga nas escolas – a meta do programa é permitir o acesso, diretamente das escolas públicas a portais educacionais, objetos de aprendizagem e ferramentas para a criação de redes entre alunos e professores na internet, contribuindo, assim, com as ações para inclusão social no país de uma forma bem mais rápida. Esse Programa acontece por meio de uma parceria entre os órgãos do governo federal, a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) e operadoras de telefonia. A criação dos NTE e NTEM foi uma importante ação para que os objetivos do ProInfo fossem alcançados. (BRASIL, 1997).

Diante do exposto, vale ressaltar que o município de Dourados-MS participa, de forma efetiva, via Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e NTEM, de todos os programas citados acima. Desde a criação do NTEM, no ano de 2007, Dourados vem somando conquistas no que concerne à informatização das escolas municipais, como também à formação de educadores para o uso dos recursos tecnológicos integrados à prática pedagógica.

Por meio da adesão ao ProInfo, a Rede Municipal de Ensino de Dourados (REME) obteve vários ganhos, como o recebimento de mais de 500 computadores; 30 impressoras; instalação da internet banda larga em 25 escolas, assim como a implantação de 17 salas multifuncionais, que receberam kits compostos por: uma impressora, três computadores, um *scanner*, um aparelho de televisor e um aparelho de DVD. É importante lembrar, também, que foram enviadas às unidades escolares mobiliários para as STE.

Desse modo, a parceria estabelecida com o ProInfo fortaleceu a informatização das escolas municipais de forma significativa, tanto no recebimento de materiais tecnológicos distribuídos para as unidades escolares quanto nos trabalhos de formação continuada oferecidas aos educadores do município. Isso porque o governo da época empreendeu vários esforços para que a política de informatização da rede pública de ensino e de formação de professores fosse efetivada de maneira expressiva. É por essa razão que até os dias atuais essa ação vem somando conquistas.

4 Histórico da criação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal NTEM/Dourados.

Dourados situa-se como a cidade-polo de uma ampla região, que corresponde ao extremo sul do estado de Mato Grosso do Sul, abrangendo uma área de 4.136 km², possuindo mais 180.000 mil habitantes (IBGE, 2010), sendo que 90% da população encontra-se em área urbana. É considerado o segundo município do estado em população e está a 220 km da capital do MS, Campo Grande. A cidade conta com uma universidade federal, uma universidade estadual e duas universidades privadas de grande porte e várias outras universidades que oferecem cursos semipresenciais ou totalmente a distância. Além disso, é tido como um centro comercial e prestador de serviços, localizado em posição privilegiada (centro-sul do país e do continente), convergindo para si, aproximadamente, 28 municípios.

A REME é constituída por 45 unidades escolares, sendo que 29 delas estão localizadas na área urbana, 15 são instituições rurais, e (destas, sete são rurais-indígenas,) atendendo no ensino fundamental de nove anos a mais de 22.000 alunos. Já na educação infantil, são cerca de 5.500 crianças matriculadas em 32 Centros de Educação Infantil (CEIMs), sendo 26 governamentais e seis conveniados. A REME conta, ainda, com um total de, aproximadamente, 2.350 professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental de nove anos (DOURADOS, 2010a).

Assim, a iniciativa para a criação do NTEM deu-se diante da constante necessidade de implantação e implementação de uma política de inclusão digital, presente no plano de governo da época e, principalmente, na emergente imprescindibilidade de aproximar a sociedade tecnológica da educação formal.

ONTEM foi criado em 21 de novembro de 2007, pelo Decreto nº 4.418 (DOURADOS, 2007c). É uma estrutura permanente de suporte e de apoio ao uso de TICs e tem por finalidade subsidiar e avaliar tanto a incorporação do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem quanto a formação continuada de educadores das STE e demais profissionais da educação municipal, além de oferecer suporte técnico às escolas da REME.

O processo de informatização das escolas da REME somou conquistas, a iniciar pelo número de unidades informatizadas. Em 2002, havia somente cinco instituições de ensino com laboratórios de informática implantados pelo ProInfo/MEC. Em 2004, foram informatizadas mais duas unidades educacionais; e, em julho de 2007, foram criadas 36 STE¹⁰ com recursos próprios, oriundos de transferências do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e da aplicação de parte dos impostos destinados à educação. Até 2008, dos 45 colégios municipais, 43

¹⁰ As STE objetivam a utilização das tecnologias educacionais no processo pedagógico, com vista ao aprimoramento da qualidade de ensino.

já possuíam STE com professores atuando neles¹¹.

É importante ressaltar que o NTEM foi criado após a implantação das STE, o que fez surgir a necessidade de destinar um espaço que pudesse subsidiar, gerar e gerenciar os trabalhos realizados nas unidades escolares onde existiam STE.

No ano de 2008, concretizaram-se as ações do NTEM, cujos passos iniciais tinham sido dados desde o final de 2006, quando se trabalhava na implantação das 36 novas STE, as quais foram definitivamente concluídas em 2007.

Para início das atividades, contamos com a importante assessoria da professora Glaucia da Silva Brito¹², da Universidade Federal do Paraná (UFPR), já que a equipe gestora municipal da época entendia a relevância da colaboração de um profissional que já possuísse vasta experiência sobre o uso dos recursos tecnológicos na educação.

Naquela data, o grupo responsável pelo NTEM era composto por seis professores do quadro efetivo da REME, os quais já possuíam formação em Tecnologias na Educação, realizadas por meio de cursos de especialização ofertados pela Secretaria de Educação a Distância/MEC em parceria com universidades públicas.

Após receber a assessoria, foi elaborado o Projeto Pedagógico do Núcleo e enviado para o MEC. Tal projeto foi aprovado e o NTEM ficou oficialmente reconhecido como órgão responsável pela execução das políticas de formação continuada de professores para o uso dos recursos tecnológicos.

Fazendo uma busca na história, é possível verificar que, ao longo do tempo, os professores procuraram formas diferentes de ensinar. Muitos livros versam sobre a prática docente e os recursos que podem facilitar essa prática. Em 1980, a Fundação Educacional Padre Landell Moura (FEPLAN), editou o livro *Tecnologia educacional e meios de ensino*, no intuito de auxiliar o educador a selecionar, dentre os materiais disponíveis, os mais adequados para o ensino. Na apresentação da obra, Maria Helena Santos Rocha, na época delegada do MEC do Rio Grande do Sul, escreveu:

Uma das características de nossa época, no que diz respeito ao panorama pedagógico, é não só a enorme variedade de meios que se pode lançar mão para a instrução, mais ainda o surgimento de novos meios, fato este possibilitado pelo desenvolvimento tecnológico. [...] Diante do leque de recursos oferecidos, múltiplas interrogações podem ocorrer [...] na verdade, a escolha correta de um ou vários meios guarda uma relação muito estreita como objetivos selecionados e é fator determinante do tipo de resposta que se espera do aluno (ROCHA, 1980, p. 1).

Analisando esse comentário, identificamos duas ideias: a primeira diz respeito ao “leque de recursos oferecidos”; a segunda, refere-se à “escolha correta [dos recursos]” que guarda relação estreita com os objetivos de uso. É possível afirmar que essas noções estão presentes ainda em nossos dias, visto que o leque de opções tecnológicas foi progressivamente aumentando ao longo do tempo. Também destacamos a importância da escolha do dispositivo utilizado, em função do que se pretende ensinar, pois concordamos

11 Desde o início de 2009, as autoras deste artigo deixaram de integrar a equipe de professores multiplicadores do NTE, devido ao redirecionamento da política de gestão do próprio Núcleo e das STE. A partir desse ano, os “coordenadores” das STE passaram a ser acadêmicos (estagiários) dos diversos cursos oferecidos pelas universidades públicas e particulares do município, o que, vale ressaltar, constituiu-se um retrocesso nas políticas locais para o uso das tecnologias na educação e para a formação continuada de professores.

12 Decidimos citar o nome completo da assessora em sua memória, posto que ela faleceu em um acidente automobilístico no ano seguinte.

que a seleção do tipo de ferramenta depende do objetivo que se quer alcançar. Porém, estendemos a discussão no sentido de refletir sobre a função dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem, o que vai além de optar pelo mecanismo correto.

Dessa forma, o professor encontra-se, muitas vezes, imerso na quantidade enorme de TICs que lhe são apresentadas e não consegue integrar esses recursos tecnológicos ao seu trabalho cotidiano de sala de aula. Em concordância com Brito e Purificação (2006), o NTEM de Dourados assumiu dois caminhos para que essa integração se tornasse real: a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias e a criação de um contexto educativo apoiador das escolas.

Nesse processo, o NTEM entende, ou pelo menos entendia, que o educador necessita interpretar as situações reais – sem perder de vista a intencionalidade pedagógica – e encontrar estratégias que o levem a obter um resultado favorável, ou seja, aquele que potencializa o processo de (re)construção do conhecimento dos educandos.

O DECRETO N° 4398, de 31 de outubro de 2007 explicita as várias competências do NTEM, entre elas:

[...] projetar, implantar e coordenar a instalação e a manutenção da estrutura física e de equipamentos do NTEM; projetar, implantar e coordenar a instalação e manutenção da estrutura física e de equipamentos das STE; gerenciar a instalação e a manutenção do sistema de gestão escolar; elaborar e acompanhar o processo de seleção e lotação de professores das STE; promover seminários, debates, palestras, –eventos diversos, – para a comunidade escolar sobre a inserção e a utilização das tecnologias no processo ensino-aprendizagem; promover a formação continuada por meio de cursos presenciais, semipresenciais e/ou a distância, para os professores lotados nas STE; promover a formação continuada por meio de cursos presenciais, semipresenciais e/ou a distância, para os professores da Rede Municipal de Ensino; fundamentar ações pedagógicas voltadas para o uso das STE; criar critérios de avaliação das ações pedagógicas das STE; criar grupos de estudos e pesquisas sobre o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem; coordenar publicações de livros, anais, revistas, periódicos etc., vinculados às ações dos projetos; planejar ações, juntamente com a direção escolar, de inclusão digital dos cidadãos da comunidade na qual a escola está inserida; planejar ações, juntamente com a direção escolar, de inclusão digital dos integrantes da comunidade escolar; criar protocolos de cooperação para a realização de parcerias com instituições públicas e/ou privadas; instrumentalizar os gestores, técnicos administrativos e professores para a utilização de *softwares* de gestão escolar (DOURADOS, 2007c, p. 1).

A metodologia proposta para o efetivo alcance dos objetivos é uma na qual as ações acontecem “com” os integrantes da comunidade escolar e não “para” eles. Procuramos sempre construir conceitos com gestores, docentes e discentes para levá-los às práticas nas STE, respeitando e reconhecendo o conhecimento prévio de todos. Nesse sentido, também foi planejada uma metodologia que indicasse situações-problema, ou seja, a problematização como base para ação e reflexão em uma prática que implicasse a teoria.

Com apenas três anos de trabalhos efetivos, o NTEM já buscava, constantemente, uma aproximação entre todos os educadores responsáveis pela execução da política para o uso das tecnologias integradas à prática pedagógica, no sentido de elaborar, juntamente com professores das STE e docentes regentes, um projeto especificando as atividades para o ano letivo vigente. Acreditamos que esse diálogo entre todos os envolvidos no processo pôde, e ainda pode, a cada ano, melhorar as ações realizadas por esse importante órgão do município.

5 Salas de Tecnologias Educacionais

As STE constituem-se como ambientes articulados ao fazer pedagógico, as quais dispõem de recursos da informática que são conectados com as diversas tecnologias educacionais. Elas fazem parte da infraestrutura das unidades escolares e um de seus objetivos é o atendimento a professores e estudantes para o uso do computador e da internet, além de outras ferramentas tecnológicas.

As STE da REME foram oficialmente criadas pelo Decreto n.º 4.280, de 27 de junho de 2007, publicado no Diário Oficial (D.O) n.º 2.064, em 06 de julho de 2007 (DOURADOS, 2007b). Nesse mesmo ano, 36 unidades escolares receberam STE que foram equipadas com microcomputadores, impressoras e um projetor de *slides*. É importante frisar que, em algumas escolas que não possuíam espaço físico para a adequação da STE, foram disponibilizadas verbas para sua construção.

Nesse contexto, sabendo da necessidade da presença de um professor que atuasse no processo de integração dos recursos tecnológicos à prática pedagógica, houve, concomitantemente à criação das STE, um processo seletivo interno para docentes efetivos da REME atuarem nessas salas. Para tanto, foi publicado no Diário Oficial (D.O.) n.º 2.073, de 19 de julho de 2007, a Resolução SEMED n.º 140, de 18 de julho de 2007, que dispõe sobre os critérios para seleção interna e lotação desses professores.

Para que os profissionais fossem lotados nas STE, era necessário atender alguns critérios, conforme segue:

1. pertencer ao quadro permanente de pessoal da Secretaria Municipal de Educação;
2. possuir formação em nível superior com habilitação plena na área da educação;
3. possuir conhecimentos de sistema operacional, aplicativos de editor de texto, planilha e *software* de apresentação, noções de rede, de *hardware*, periféricos, comprovados através de documentos expedidos pelo NTE, ou por instituição devidamente reconhecida/credenciada (DOURADOS, 2007d).

Esse processo seletivo foi composto pelas seguintes etapas:

1. Apresentação de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida na STE (1ª etapa);
2. Prova prática a ser aplicada pelo NTE aos candidatos selecionados na 1ª etapa;
3. Análise de Currículo do candidato aprovado na 1ª etapa (DOURADOS, 2007d).

Ao término do processo seletivo, todos os professores aprovados participaram de uma formação para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação. Ressaltamos que a REME e o NTEM promoveram, nos anos de 2007 e 2008, dois processos seletivos internos para docentes atuarem nas STE. Entre vários autores, Oliveira (2005) com a qual concordamos, norteia-nos ao afirmar que:

Quando o aprendiz constrói seu conhecimento manuseando o computador, está manipulando conceitos, e isso contribui para seu desenvolvimento mental, tal como ocorre quando interage com o mundo. Contudo, a interação aluno/computador precisa ser mediada por um profissional que conheça computador e programas, tanto do ponto de vista computacional, quanto do pedagógico e do psicológico (OLIVEIRA, 2005, p. 43-44).

A autora nos faz refletir sobre a importância da atuação de um professor conhecedor dos recursos tecnológicos na coordenação das STE, pois ele será o responsável pela integração das tecnologias aos conteúdos estudados em cada área de conhecimento, com intuito de torná-los significativos. Em síntese, o docente das STE tem que, necessariamente, articular saberes didático-pedagógicos e “técnicos”.

6 Formação continuada de professores

Dedicamo-nos a seguir ao relato de duas formações ofertadas pelo NTEM logo no início de sua implantação. Uma delas foi articulada à proposta do MEC; a outra, totalmente criada a partir da análise da realidade local.

Pacote ProInfo Integrado – Formação de Professores

Conforme já citado, o ProInfo Integrado é um programa de formação continuada voltada para o uso didático-pedagógico das TICs no cotidiano escolar. Os cursos ofertados são: Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação – Ensinando e Aprendendo com a TIC (100h) e Elaboração de Projetos (40h)¹³. Todos esses cursos foram e continuam sendo desenvolvidos pelo NTEM até a atualidade.

Segue um breve resumo dos objetivos de cada um desses cursos:

- a) *Educação Digital* – O objetivo do curso é possibilitar a professores e gestores escolares a utilização de recursos tecnológicos, tais como: processadores de texto, apresentações multimídia, recursos da *web* para produções de trabalhos escritos/multimídia, pesquisa e análise de informações na *web*, comunicação e interação (*e-mail*, lista de discussão, bate-papo, *blogs*).
- b) *Ensinando e Aprendendo com a TIC* – Objetiva compreender o potencial pedagógico de recursos da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem nas escolas, além de utilizá-la nas estratégias docentes, promovendo situações de ensino que focalizem a aprendizagem dos alunos e resultem em uma melhoria efetiva de seu desempenho.
- c) *Elaboração de Projetos* – visa capacitar os professores e os gestores escolares para que possam desenvolver projetos a serem utilizados na sala de aula junto aos alunos, integrando as tecnologias de educação existentes na escola.

Todos os cursos mencionados são realizados na modalidade semipresencial (a distância)¹⁴, por meio do Ambiente de Aprendizagem e-Proinfo, são ofertados a professores e gestores das escolas públicas e, além da formação didático-pedagógica para o uso das tecnologias, contribuem para a formação reflexiva dos professores.

Segundo Almeida (2000b), a ideia principal da formação de professores reflexivos, quanto ao uso da informática na educação,

13 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156. Acesso em: 23 out. 2010.

14 Por mais que esses cursos sejam realizados na modalidade semipresencial, não temos o objetivo de tratar, neste trabalho, de Educação a Distância (EaD).

[...] não é formar especialistas em conteúdos específicos dicotomizados em relação às outras áreas do conhecimento. É, em vez disso, despertar nos professores o interesse pelo “aprender a aprender”. O computador é utilizado como uma ferramenta apropriada para repensar a própria prática e para preparar os professores visando à sua atuação dentro de uma nova perspectiva educacional, que busca preparar cidadãos, para viver em uma sociedade em transformação. [...] o computador é uma ferramenta para a construção de conhecimento que vai ajudar a pensar, ou seja, pensa-se com o computador e pensa-se sobre o pensar e sobre o aprender (ALMEIDA, 2000b, p. 167).

O aprender a aprender é uma das virtudes do educador, pois, em uma “sociedade líquida” (BAUMAN, 2010) não existem saberes acabados, fixos. Estes são somatizados pelas situações reais do processo ensino-aprendizagem, bem como pelas constantes mudanças sociais. Na sociedade de conhecimentos líquidos exige-se, então, um professor flexível e reflexivo. De acordo com Lima (2010),

a construção do professor reflexivo sugere uma reformulação de postura do educador ante a leitura do real e da própria educação que considera o homem como um ser real, modificando as políticas públicas, promovendo investimentos significativos para a educação e dando o suporte necessário à formação continuada de professores. E quando as pertinentes responsabilidades se comunicam encadeadamente, todos os atores sociais assumem o protagonismo de sua história (LIMA, 2010, p. 85).

Com toda essa evolução, Delors *et al.* (2001) afirmam:

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada. [...] Ambas as competências são necessárias e nem a formação inicial nem a formação contínua devem sacrificar-se uma à outra. A formação de professores deve, por outro lado, inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimular a capacidade de questionar, a interação e a análise de diferentes hipóteses (DELORS *et al.*, 2001, p. 161-162).

Diante do exposto, evidencia-se a importância da formação continuada. Por isso, ressaltamos que os professores ainda têm um grande desafio, que é o domínio das novas tecnologias, já que, conforme Prensky (2001), os professores que atuam na escola e possuem mais de 20 anos são imigrantes no ciberespaço, ou seja, nasceram em outro meio e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente a que essa geração, denominada de nativos digitais, fazem.

Nessa direção, o NTEM investiu tempo e esforços na formação continuada de educadores regentes e professores das STE. Os vários cursos ofertados, nos três anos de funcionamento, contabilizaram os seguintes dados:

Tabela 1 – Quantitativo de professores formados pelo Pacote ProInfo Integrado

Ano	Cursos		
	Educação Digital	Ensinando e Aprendendo com a TIC	Elaboração de Projetos
2008	208	N.O.*	N.O.
2009	24	287	N.O.
2010 ¹⁵	218	34	187
Total	450	321	187
Total geral		958	

Legenda: *N.O. – não oferecido.

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos livros de registros de cursos do (DOURADOS, 2010b).

O curso Educação Digital foi oferecido desde 2008; já o Ensinando e Aprendendo com a TIC teve início em 2009; e o Elaboração de Projetos foi realizado somente em 2010. Durante esse período, foram formados 958 professores somente por meio dos cursos do Pacote ProInfo Integrado.

Além dos cursos do ProInfo Integrado, o NTEM também desenvolveu outras formações continuadas, sempre com intuito de subsidiar o educador com conhecimentos a respeito do uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Os demais cursos oferecidos foram de, aproximadamente, 40 horas de duração, totalizando, em média, 610 professores formados.

Sabemos que o número de professores formados para o uso dos recursos tecnológicos ainda está aquém do que poderia ser considerado ideal, porém, vale considerar que as iniciativas do poder público são primordiais para semear a cultura digital nas escolas públicas do país.

É importante ressaltar que, anterior à criação do NTEM, os cursos de Informática Educativa eram, quase em sua totalidade, oferecidos pelo NTE. Pelo fato desse órgão não possuir uma estrutura de pessoal que pudesse atender a uma demanda significativa de cursistas, as vagas disponibilizadas para as escolas municipais eram insuficientes para atender aos educadores.

A partir da criação do NTEM, o número de professores da REME formados para o uso dos recursos tecnológicos na educação cresceu, haja vista a quantidade de formações continuadas e o total de docentes que finalizaram os cursos. Tudo isso reafirma a importância de uma política que apoie a criação de NTEMs em todos os municípios.

Formação continuada: utilização das tecnologias na prática pedagógica

Devido à instalação das STE nas escolas municipais, a criação do NTEM e a seleção de professores para trabalhar nessas salas, houve a necessidade de subsidiar os educadores das STE e os docentes regentes para o trabalho com as tecnologias na educação. Pelo fato de nem todas as novas STE terem acesso à rede mundial de computadores (*internet*), muitas vezes, a sala ficava ociosa, pois o principal argumento era de que não havia conexão virtual e, portanto, não tinha como trabalhar com os alunos.

¹⁵ Consideramos o número de professores formados nos cursos até a data de 26 de outubro de 2010.

Para desmistificar a visão de que tecnologia na escola significa apenas o uso do computador e, mais ainda, deste com acesso à *internet*, elaborou-se o projeto Formação Continuada: utilização das tecnologias na prática pedagógica, pelo qual se objetivava fomentar a leitura e a escrita, especialmente na Língua Portuguesa, com atividades em que o computador fosse um dos recursos sem, contudo, necessitar da *internet*.

O projeto foi desenvolvido em 10 encontros de quatro horas cada um, duas vezes por semana, às terças e sextas-feiras, no período vespertino, das 13h às 17h, no NTEM, de 23 de setembro a 24 de outubro de 2008. Foram disponibilizadas 24 vagas para o curso: matricularam-se 14 professores, sendo dois docentes de STE e 12 educadores regentes atuantes em diferentes anos do ensino fundamental de nove anos e em diversas áreas de conhecimento. Não houve estranhamento quanto à incompletude das vagas tendo em vista o período e a quantidade de dias e horas semanais em que o curso foi realizado.

Relativa à carga horária, o curso foi programado para 60 horas, sendo 40 horas presenciais e 20 horas para elaboração de projeto, realização das atividades junto aos alunos e relatório final do trabalho. Porém, o desenvolvimento de atividade com os estudantes não foi obrigatório. Logo, a certificação do curso foi diferenciada. Ou seja, os professores que desenvolveram algum projeto com um dos temas do curso e enviou o artigo final para o Núcleo recebeu o certificado de 60 horas. Já o docente que não desenvolveu um projeto recebeu o certificado de 40 horas.

Assim, a não obrigatoriedade do desenvolvimento de atividade junto ao aluno justifica-se pelo fato de não tornar o uso das tecnologias na educação como algo forçado ou como modismo. É sabido que o que é novo causa certo estranhamento. Portanto, no processo de inserção das tecnologias na prática pedagógica, o primeiro passo é a conquista e o oferecimento de respaldo teórico e prático; é, pois, fomentar a formação continuada do professor para que ele próprio decida reflexivamente atualizar sua prática¹⁶.

Vários cursistas declararam sentir-se despreparados para o uso do computador. No primeiro encontro, percebeu-se que alguns não tinham muita intimidade com a máquina, mesmo que o pré-requisito para a participação no curso fosse ter noções de informática. As noções apresentadas pelos inscritos consistiam, basicamente, em uso limitado do *Word*: sabiam digitar, mas não formatar adequadamente um documento. Àqueles que apresentaram essa dificuldade foram dedicados momentos de atendimento individualizado durante o curso, isto é, enquanto o restante do grupo se ocupava e/ou desenvolvia uma tarefa, a ministrante do curso sentava-se ao lado do professor com dificuldade e tirava-lhe as dúvidas. O quadro 2 mostra os conteúdos/atividades trabalhados durante o curso.

¹⁶ A esse respeito, Almeida (2000a, p. 108) afirma que: “a mesma forma aditiva pela qual tem sido pensada a introdução de computadores na educação também vem se aplicando ao processo de preparação de professores”.

Quadro 2 – Programação do curso

Conteúdo/ atividade
O uso do jornal na sala de aula;
Elaboração de um jornal utilizando o <i>Microsoft Publisher</i> ¹⁷ ;
O jornal falado;
Elaboração de um jornal falado filmado com uma câmera digital e/ou com uma filmadora;
Editoração de uma reportagem utilizando o <i>Windows Movie Maker</i> ¹⁸ ;
A fotonovela como ferramenta promotora da leitura e da escrita;
Criação de uma fotonovela utilizando o <i>PowerPoint</i> ¹⁹ ;
A TV na sala de aula – o Programa TV Escola ²⁰ ;
A narração e a descrição de cenas de novelas e programas televisivos;
O rádio na prática pedagógica;
Criação de um programa de rádio utilizando o programa <i>Zararádio</i> .

Fonte: elaborado pelas autoras.

O jornal impresso

Nos dois primeiros encontros, o tema trabalhado foi o jornal. O objetivo dessas aulas foi orientar os professores a trabalharem com os gêneros textuais jornalísticos e a produzirem um jornal escolar impresso utilizando o programa *Microsoft Publisher*. As atividades nesses dias consistiram de:

- discussão sobre a importância do uso do jornal na sala de aula e sua relevância no processo ensino-aprendizagem;
- indicação de leitura do livro *O jornal na sala de aula*, de Maria Alice Faria (2002)²¹. Com o objetivo de motivar os cursistas para a leitura completa da obra, foram disponibilizados 20 minutos da aula para a navegação pelas páginas do livro disponível virtualmente e um exemplar impresso foi mostrado aos alunos;
- realização de atividades de manuseio de jornal – uma atividade de montagem e desmontagem de jornais impressos foi efetuada a fim de orientar os professores sobre a forma de constituição de um jornal (cadernos, páginas, seções);
- estudo dos elementos estáveis – características – dos diferentes gêneros textuais jornalísticos;

¹⁷ *Microsoft Publisher* é o programa da suíte *Microsoft Office*, que é basicamente usado para diagramação eletrônica, como elaboração de *layouts* com texto, gráficos, fotografias e outros elementos. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Publisher. Acesso em: 10 set. 2010.

¹⁸ *Windows Movie Maker* é um software de edição de vídeos da *Microsoft*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Windows_Movie_Maker. Acesso em: 10 set. 2010.

¹⁹ *Microsoft PowerPoint* é um programa utilizado para edição e exibição de apresentações gráficas originalmente escrito para sistema operacional *Microsoft Windows*.

²⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822. Acesso em: 10 set. 2010.

²¹ O livro foi encontrado apenas parcialmente. Disponível em: http://books.google.com/books?id=8DLhY5rG_UcC&printsec=frontcover&dq=%22Faria%22+%22O+jornal+na+sala+de+aula%22+%26amp;r=lang_pt&hl=pt-BR. Acesso em: 10 ago. 2010.

- e) leitura, análise e produção de textos (gêneros notícia e reportagem) utilizando o editor de texto (*Word*);
- f) produção e impressão de um jornal escolar paralelamente ao estudo/conhecimento dos recursos do *Microsoft Office Publisher*;
- g) impressão do jornal produzido.

O trabalho com jornal na sala de aula não é tão incomum. Porém, a veiculação em suporte próprio é muito difícil, pois envolve fatores extraescolares. A realização dessa oficina possibilitou aos professores o conhecimento de uma forma de publicação dos textos jornalísticos produzidos pelos alunos em suporte adequado ao gênero (jornal escolar), elaborado com o uso do computador, cumprindo a intersecção entre atividades tradicionais da escola e práticas inovadoras (VALENTE, 1999).

O jornal falado

Nas duas aulas seguintes – terceiro e quarto encontros – o tema continuou sendo o jornal, entretanto, a ênfase foi o jornal falado. O objetivo dos encontros foi mostrar aos educadores que com recursos simples, como uma câmera digital, é possível gravar imagem e áudio necessários para a produção de um jornal.

Os cursistas foram divididos em grupos de quatro pessoas e elaboraram uma reportagem sobre um tema de interesse da equipe. Alguns preferiram produzir um noticiário, o que foi aceito, já que o enfoque não era o gênero textual produzido, mas o (re)conhecimento das possibilidades de trabalhar o jornal falado e sua edição por meio do *Windows Movie Maker*. Para que os alunos realizassem essa atividade, seguiram-se os seguintes passos:

- a) estudo do conceito de jornal falado, das características dos textos da esfera jornalística e pesquisa de projetos de elaboração de jornal falado. Essa fundamentação teórica se deu pelo uso, principalmente, do material do curso Mídias na Educação – módulo básico – oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), via e-ProInfo;
- b) organização da turma em grupos de quatro pessoas para discussão do tema da reportagem/notícia, produção do texto e gravação de material audiovisual;
- c) edição do jornal falado com a ferramenta *Windows Movie Maker*, seguindo uma apostila montada com o passo a passo;
- d) socialização dos jornais elaborados pelos grupos.

Em suma, o trabalho com jornal falado é uma atividade produtora para o estímulo da leitura e da oralidade, visto que provoca a fruição da leitura, a boa dicção e até a desinibição.

Fotonovela

Os dois encontros seguintes – quinta e sexta aulas – foram dedicados para o trabalho com fotonovela. A opção por esse gênero textual se deu pelo fato de ser um texto já quase em completo desuso na sociedade atual (as revistas de fotonovelas já não são mais editadas, contudo, podem ser encontradas em sebos), mas que os alunos precisam saber de sua existência. Além disso, é muito comum verificar jovens e até crianças com máquinas fotográficas nas mãos, o que caracteriza um gosto pela fotografia. Assim, pensou-se no trabalho com fotonovela de forma a levar o estudante a criar uma história ou, até mesmo, a discutir um tema em uma produção verbo-visual como essa.

A ideia de trabalhar com fotonovelas surgiu também de um relato de experiência feito por um professor no encontro de encerramento do curso Mídias na Educação, módulo básico, em que relatou que seus alunos elaboraram fotonovelas para discutir a preservação do meio ambiente. As atividades dessas aulas consistiram em:

- a) recuperação do gênero fotonovela (características, função, público, temas, época, entre outros);
- b) discussão sobre a importância da fotonovela no processo ensino-aprendizagem;
- c) indicação de leitura sobre a fotonovela e de fotonovelas antigas;
- d) divisão da turma em grupo para elaboração de uma fotonovela, após escolha de um tema a ser abordado e criação de um enredo e das falas do narrador;
- e) edição de fotos (cortar, girar, aumentar, diminuir etc.) utilizando os aplicativos *Microsoft Office Picture Manager* e *Microsoft Office PowerPoint* do *Windows XP*; inserção e formatação de caixa de texto e de balões de falas.

Pelo tempo exíguo da formação, não foi possível elaborar cenários e fotografar o texto, mas aos professores foram disponibilizadas fotos diversas e de situações diferenciadas para que, com base nelas, criassem suas fotonovelas.

Para a dinâmica dessas aulas, a ministrante do curso preparou uma metafotonovela, isto é, construiu uma fotonovela para explicar esse mesmo gênero. A maioria das fotos aproveitadas foi tirada no primeiro dia do curso, outras foram preparadas especialmente para tal trabalho. O desenvolvimento dessa atividade trouxe à memória várias recordações e permitiu aos cursistas vislumbrar possibilidades de resgate da cultura letrada em gênero e suportes antigos.

TV Escola

Apenas um encontro foi dedicado para o trabalho com o material da TV Escola, visto que os professores já haviam recebido as orientações para produção de audiovisual quando foi trabalhado o tema jornal falado. As caixas de DVDs enviadas pelo MEC às escolas foram disponibilizadas aos cursistas para que investigassem os temas abordados, conhecessem a qualidade do material e planejassem uma aula fazendo uso de um ou mais DVDs. Porém, antes da atividade prática, foi retomado com os alunos o que é o Programa TV Escola, a forma de acesso a programas e seus objetivos.

As discussões dessa aula giraram em torno da importância do uso da televisão, do vídeo e do DVD na prática pedagógica. Alguns projetos colhidos na internet e outros relatos de experiências com o uso da TV na sala de aula foram apresentados aos cursistas pela ministrante, bem como pelos próprios cursistas entre si. Essa aula, portanto, foi de importante valor pela socialização de ideias e práticas diferenciadas em que se utilizaram recursos audiovisuais.

Rádio-pátio

Os três últimos encontros da formação continuada foram dedicados ao trabalho com o rádio²². Nesses encontros, os professores gravaram material fônico, editaram-no e socializaram-no. Para tanto, dois programas foram utilizados: *Sound Forge*²³, para edição dos sons, e *Zararádio*²⁴ para a veiculação dos sons. Ambos os programas foram disponibilizados por um DJ e locutor de uma rádio local.

Como um dos objetivos do curso era mostrar as diferentes formas de produção de material junto aos alunos e com o mínimo de recurso possível, a montagem do programa de rádio se deu utilizando especialmente o MP3 como gravador de áudio. Um microfone sem fio e outro com fio também foram disponibilizados aos cursistas, mas o MP3 teve maior aceitação, pois possibilita melhor conexão com o computador para posterior edição dos áudios.

A ideia principal do trabalho com rádio foi de produção de uma rádio-pátio, isto é, produção e edição de áudio pelos alunos e sua veiculação pela acoplagem de uma caixa de som ao computador nos momentos de intervalo (recreio) escolar. As produções desses áudios consistiam principalmente dos gêneros editoriais, notícias, debates, entrevistas, notas de entretenimento e audição de música.

Sendo assim, a formação permitiu aos professores terem noção da montagem de uma rádio na escola, mesmo que, a princípio, não utilizassem de equipamentos próprios de radiocomunicação. As atividades dessas aulas foram direcionadas para:

- a) resgate da história do rádio e debate sobre as possibilidades e a importância do seu uso na sala de aula, por meio da leitura de artigos coletados anteriormente pela ministrante do curso e pela visita ao Portal Domínio Público²⁵, no tipo de mídia “Som”, na categoria “Rádio Escola”, para verificar os diferentes trabalhos realizados utilizando a radiofonia;

22 Conforme atestam Brito e Purificação (2006, p. 47), “o rádio é um dos veículos de maior penetração na população brasileira. Seus programas atingem uma larga faixa etária, além de serem aceitos por todas as classes sociais. Essa é uma característica que torna o rádio capaz de exercer função educativa, além de servir como fonte de entretenimento. Outras características que lhe conferem essa capacidade são o baixo custo do aparelho e o seu caráter local, somadas ao fato de utilizar uma linguagem clara e objetiva. O rádio na escola pode ser usado para desenvolver uma atividade que possibilite uma escuta crítica e reflexiva”.

23 *Sound Forge*, formalmente conhecido como *Sonic Foundry Sound Forge* ou *Forge*, é um programa de computador que edita e cria áudio digital. É recomendado ao uso profissional e semiprofissional do mercado de gravadoras e estúdios de gravação. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Sound_Forge. Acesso em: 11 set. 2010.

24 *ZaraRadio* é um sistema gratuito completo para automação das emissões de rádio. O programa transforma seu computador em uma máquina musical potente e é muito útil para bares, restaurantes, hotéis e, sobretudo, rádios que operam em rede ou não. Disponível em: <http://www.zarabrasil.com.br/>. Acesso em: 11 set. 2010.

25 O Portal Domínio Público, lançado em novembro de 2004 (com um acervo inicial de 500 obras), [...] constitui-se um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso a obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/Missao/Missao.jsp>. Acesso em: 10 set. 2010.

- b) elaboração de um roteiro²⁶ de programa radiofônico (programação) com seleção de músicas para vinhetas (as músicas foram anteriormente pesquisadas e disponibilizadas aos cursistas), seleção/produção/edição de textos reais para o conteúdo do rádio (notícia, entrevista, editorial, nota de entretenimento), via Programa *Sound Forge* (estudo e teste passo a passo do programa);
- c) conhecimento do programa *Zararádio* (estudo e teste passo a passo do *software*) e criação do nome da rádio, do programa e da estrutura da programação;
- d) socialização (audição) dos diferentes programas criados.

Indubitavelmente, a atividade que causou maior impacto e frenesi entre os professores cursistas foi a realização de uma rádio-pátio. Eles reconheceram que é uma ação instigante e que, com certeza, os alunos adorariam realizar. A agitação para com as atividades sobre o rádio também confirma a popularidade dessa mídia.

Após as aulas presenciais, os professores tiveram 20h para aplicação do conhecimento, se achassem oportuno. Seis educadores desenvolveram atividades com os alunos, relataram-nas e obtiveram certificação de 60 horas de curso; oito docentes não realizaram as atividades e foram certificados com 40 horas, conforme previsto no projeto da formação.

Destaca-se que, de todos os temas discutidos e trabalhados na formação continuada, o único que não foi desenvolvido pelos professores-cursistas junto aos alunos foi o rádio, apesar de sua enorme aceitação durante o curso. Podemos inferir, inicialmente, que isso ocorreu pelo fato da dificuldade de utilização do *software Zararadio*, que não permite produção de um programa e posterior veiculação em computadores diferentes. No entanto, talvez, fosse preciso uma pesquisa para colher informação real sobre o não desenvolvimento da prática pedagógica com o uso do rádio nos moldes apresentados na formação.

Além disso, pela relativa baixa aplicabilidade dos temas da formação junto aos alunos, percebe-se a necessidade da continuidade de investimentos na formação de professores, a fim de que a aprendizagem deles adquira “um valor pessoal e aproxime-se sucessivamente do conhecimento da realidade, o que favorece a adaptação às mudanças sociais e culturais” e a mudança de prática (ALMEIDA, 2000b, p. 167).

7 Considerações finais

O objetivo proposto para este trabalho eram propiciar uma reflexão sobre políticas públicas do governo federal para o uso dos recursos tecnológicos na educação, mais exatamente sobre as políticas do ProInfo Integrado, cuja finalidade é oferecer formação continuada voltada para o uso didático-pedagógico das TICs no cotidiano escolar. Além disso, pretendíamos também relatar a criação do NTEM e as duas formações de professores: a do Programa ProInfo Integrado e outra “inédita” para o uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica. Acreditamos que a partir do que foi exposto, os objetivos da reflexão foram cumpridos.

²⁶ O roteiro a que fazemos referência foi decidido pelo próprio grupo de cursistas. A única exigência é que o tempo das gravações não ultrapassasse 15 minutos, visto que a proposta é a produção de uma rádio-pátio e esse é, regularmente, o tempo do intervalo (recreio).

No que se refere às Políticas de Formação Continuada, oferecidas pelo governo federal, convém ressaltar que tudo isso perpassa por medidas que se configuram como uma forma “emergencial” – não sendo a única maneira –, para instrumentalizar o educador com conhecimentos sobre Informática Educativa para que rompa com paradigmas tradicionais de educação que não são mais aceitos pela “geração y”²⁷.

Não podemos deixar de frisar a importância dos professores das STE como principal elo entre a instituição que promove o uso dos recursos tecnológicos, no caso, o NTEM, e a unidade educativa, pois, conforme já afirmamos, os usos desses mecanismos precisam ser mediados por um profissional que os conheça, tanto do ponto de vista da ferramenta quanto do pedagógico e do psicológico do educando. Nesse sentido, verificou-se, durante as pesquisas, a falta de políticas do governo federal que sustente/apoie o trabalho do docente que atua nas STE.

Vale acrescentar, ainda, que a infraestrutura de apoio tecnológico – nesse contexto, o NTEM e as STE – não é suficiente para que as tecnologias de informação e comunicação sejam utilizadas de forma significativa. Faz-se necessária a figura do educador reflexivo disposto a romper as barreiras do saber, porque, como menciona o mestre Paulo Freire,

[...] a educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela, utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quem e de quem, e para quê. O homem concreto deve se instrumentalizar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 1979, p. 22).

Para finalizar, o objetivo final de tudo que foi exposto neste trabalho é o de colocar o aluno no centro, isto é, centrar o processo de ensino-aprendizagem no educando, cabendo ao professor conhecer as possibilidades postas pelas tecnologias da comunicação e da informação ao seu serviço. Ele é quem deverá adaptar os recursos às suas necessidades, isto é, decidir como direcionar a aprendizagem de seus estudantes.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **ProInfo** – Informática e formação de professores. v. 1. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, SEED, 2000a. Série de Estudos. Educação a Distância.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **ProInfo**: Informática e formação de professores. v. 2. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, SEED, 2000b. Série de Estudos. Educação a Distância.

BAUMAN, Zygmunt. Sociólogo polonês cria tese para justificar atual paranoia contra a violência e a instabilidade dos relacionamentos amorosos. [Entrevista cedida a] Adriana Prado. **Istoé**, São Paulo, set. 2010. Disponível em: http://www.istoec.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+PR. Acesso em: 13 set. 2010.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 28 set. 2010.

²⁷ Geração da Internet. Trata-se de um conceito de sociologia que se refere, segundo alguns autores, aos nascidos após 1980. Disponível em: <http://www.focoemgeracoes.com.br/index.php/96/>. Acesso em: 25 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 522**, de 9 de abril de 1997. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Brasília, DF: MEC, 1997.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba, PR: IBPEX, 2006.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

DOURADOS. Rede Municipal de Ensino. **Projeto Pedagógico do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Dourados**. Dourados, MS: REME, 2007a.

DOURADOS. Rede Municipal de Ensino. Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM). **Registros dos livros dos cursos ofertados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Dourados (NTEM) – 2008-2010**. Dourados, MS: REME/NTEM, 2010b.

DOURADOS. **Decreto n.º 4.280**, de 27 de junho de 2007. Estabelece que as Salas de Tecnologias Educacionais (STE) da Rede Municipal de Educação (REME) foram oficialmente criadas. Diário Oficial n.º 2.064, de 06 de julho de 2007. Dourados, MS: Prefeitura Municipal, 2007b. Disponível em: http://www.dourados.ms.gov.br/Portals/0/DiarioOficial/diario_1229_2007-07-06.pdf. Acesso em: 26 set. 2010.

DOURADOS. **Decreto n.º 4.418**, 21 de novembro de 2007. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Dourados (NTEM). Dourados, MS: Prefeitura Municipal, 2007c. Disponível em: http://www.dourados.ms.gov.br/Portals/0/DiarioOficial/diario_1333_2007-12-04.pdf. Acesso em: 26 set. 2010.

DOURADOS. **Resolução n.º 140**, de 18 de julho de 2007. Dispõe sobre os critérios para seleção interna e lotação desses profissionais. Diário Oficial n.º 2.073, de 19 de julho de 2007. Dourados, MS: Prefeitura Municipal, 2007d. Disponível em: http://www.dourados.ms.gov.br/Portals/0/DiarioOficial/diario_1238_2007-07-19.pdf. Acesso em: 26 set. 2010.

DOURADOS. Rede Municipal de Ensino. **Censo da Educação – 2010**. Dourados, MS: REME, 2010a.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e comunicação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico**. Dourados, MS, 2010.

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2010.

OLIVEIRA, Ednei Nunes. **A Linguística de Corpus no ensino-aprendizagem de línguas: um estudo de caso das práticas de professores da educação básica de Dourados (MS)**. 2005. 235 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PRENSKY, Marc. On the Horizon. **MCB University Press**, v. 9. n. 5, oct. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

ROCHA, Maria Helena Santos. **Tecnologia educacional e meios de ensino**. Porto Alegre, RS: FEPLAN, 1980.

TARJA, Sanmya Feitosa. **Informática da educação: professor na atualidade**. São Paulo, SP: Erica, 1998.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

INICIATIVAS HISTÓRICAS DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS: O PAE EM CENA¹

Clair Moron dos Santos Munhoz²

Cristina Fátima Pires Ávila Santana³

Mariolinda Rosa Romera Ferraz⁴

Elis Regina dos Santos Viegas⁵

1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência com o Programa de Acompanhamento Escolar (PAE)⁶, no período de 2005 a 2012, que envolveu o atendimento à criança com dificuldade de

1 Artigo publicado na revista *Horizontes*, Dourados, n. 08, v. 5, 2020.

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2005), especialista em Alfabetização pela UFMS (1997) e em Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (2011), e graduada em Pedagogia pela UFMS (1992). Tem formação pelo Programa e-ProInfo no Curso de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade pela UFC/SED/SEE/MEC (2007) e no Curso de Deficiência Sensorial Auditiva e Educação Escolar Indígena pela Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM) (2008). Foi coordenadora do Programa de Acompanhamento Escolar/PAE/SEMED: formação permanente de professores e coordenadores pedagógicos na questão das dificuldades de aprendizagem e de inclusão da criança no processo de Alfabetização (2005-2012).

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2011). Possui especialização em Administração/Gestão Educacional pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2001); em Educação Especial: Necessidades Educacionais Especiais, em Psicopedagogia e em Neuropsicopedagogia, as três pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (ESAP/Univale) (2016, 2017, 2018); e graduação em Pedagogia pela UFMS (1998). Atualmente, é profissional do magistério da Prefeitura Municipal de Dourados, exercendo a função de formadora em Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED).

4 Mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); em Mídias na Graduação, também pela UFMS; e em Tecnologias em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Graduada em Letras – Licenciatura Plena pela UFMS (1990) e em Licenciatura Curta em Educação Religiosa pelo Seminário Batista Ana Wollerman (2002). Atualmente, é efetiva na Secretaria Municipal de Educação.

5 Doutora e mestra em Educação (2019, 2014), especialista em Docência na Educação Infantil (2016) e graduada em Pedagogia (2010) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foi professora substituta na Faculdade de Educação da UFGD. É técnica em multimeios didáticos e em serviços públicos. Atualmente, é professora substituta no curso de Pedagogia e professora convidada na Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e técnica formadora no Núcleo de Educação Infantil (NEI) da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED).

6 O Programa de Acompanhamento Escolar foi regulamentado pelo Decreto n.º 4099, de 27 de dezembro de 2006 (Diário Oficial n.º 1.951 de 19 de janeiro de 2007). Esse Programa teve início em agosto de 2005 e sempre esteve sujeito a alterações, confor-

aprendizagem no processo de alfabetização e a formação continuada dos alfabetizadores de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS.

A abordagem metodológica adotada é de ordem qualitativa por meio de respaldo bibliográfico e pesquisa de campo, sendo este último ancorado no recurso da observação participante e no caderno de bordo, segundo orientação de Vianna (2007).

O Programa iniciou quando a equipe técnica de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) detectou um alto índice de reprovação nos 1º e 2º anos de 11 escolas: 34,5% no 1º ano; 25,56% no 2º ano, conforme dados do Censo Escolar Municipal de 2004. O diagnóstico centrou-se nas dificuldades no processo de alfabetização. Para resolver os problemas educacionais, a SEMED de Dourados procurou efetivar a formação continuada do professor buscando atendê-lo em seu contexto de atuação e considerando sua especificidade.

2 O PAE: demandas em questão

Na maioria das vezes, as dificuldades de aprendizagem surgem quando a criança é inserida no ensino sistematizado e, principalmente, na relação com o processo de alfabetização, mais especificamente da escrita. As manifestações dos “erros” e dos “desvios” acabam sendo compreendidas pelos especialistas como distúrbios (psicológicos, neurológicos, fonoaudiológicos), os quais são originados das condições de vida da criança e, assim, o “tratamento” é de competência do profissional especializado da saúde, mas não necessariamente do professor na escola.

Nessa visão, bem como no ato de alfabetizar, decorar ou escrever palavras que trazem a real dimensão da relação dos signos com o mundo vivido pela criança, reforça-se a ideologia de dominação, em que os sujeitos são tidos como objetos; são números presentes que legitimam a eficiência do sistema excludente. Em suma, quando o trabalho do educando se restringe à cópia, à imitação, à repetição mecânica, o professor deixa de considerar o percurso vivido por ele e por seus pares durante o desenvolvimento do trabalho educativo e de compreender a ação consciente e significativa para o estudante durante a efetivação das atividades propostas

Entretanto, alfabetizar se constitui em ações educativas que favoreçam a apropriação de variadas formas de leitura do mundo. Inclui o uso das diferentes linguagens, a observação, a reflexão e a quantificação dos elementos do mundo concreto, a historicização, a construção do tempo, do espaço, das emoções e dos sentimentos nas relações sociais. Alfabetizar é, pois, letrar.

Nesse sentido, a atividade proposta pelo professor torna-se interessante para a criança quando consegue ativar as funções mentais superiores. Para tanto, “o educador deve estar atento durante o desenvolvimento das atividades”, observando o trabalho do educando, “verificando o objeto de atenção – qual o objeto de consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 190), ou seja, o verdadeiro sentido que o estudante atribui à atividade que realiza. Assim, a ação educativa (ensino, aprendizagem e avaliação) deve garantir a ação consciente e significativa atribuída pela criança, lembrando sempre que a intenção e a atenção explícita ou implícita no exercício que ela realiza estão ligadas as suas necessidades e objetivos (KRAMER, 1987; SOUZA; KRAMER, 1991).

A contradição presente nos conceitos de alfabetização e letramento se configura na ideia de que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a um certo padrão de normalidade, a um determinado ritmo de aprendizagem pré-estabelecido que, enquanto prática social, é originário do contexto escolar.

Cada criança possui seu jeito, seu conhecimento, seu modo de perceber o mundo. A sala de aula é o espaço em que as diferentes histórias de vida se encontram, os variados percursos e saberes são manifestos, “mas começa a ser, também, lugar de descompasso, de desencontro, quando as ‘dificuldades de aprendizagem’ e os ‘problemas de comportamento’ começam a aparecer” (SMOLKA, 1988, p. 39).

Destarte, a escola continua não conseguindo cumprir sua tarefa de alfabetizar todos os alunos, como também de transformar os que conseguem em verdadeiros usuários da leitura e da escrita. Em síntese, a instituição de ensino tem enfrentado dificuldades para a promoção da alfabetização e do letramento.

Com o trabalho diferenciado, as avaliações das produções acadêmicas da criança precisam levar em consideração suas situações reais de vida, as quais podem ajudar os professores a assumir maior comprometimento com o processo educativo. “A avaliação não é tratada ao final dos processos educativos, mas participa deles, como instância capaz de orientar as ações pedagógicas” (LIMA, 1990, p. 23).

Nessa perspectiva, os critérios de avaliação não podem se restringir apenas à manifestação material, o que o educando faz, produz. Ela precisa garantir o “como está fazendo” (VASCONCELOS, 1993, p. 80), pois é possível encontrar duas crianças realizando a mesma atividade, no entanto, atribuindo significados bastante diferentes.

Em outras palavras, a aprendizagem dos alunos é **acompanhada por processos contínuos de avaliação**, propondo novas formas de interferências sempre que necessárias, ou seja, a avaliação deve ser processual, que compreenda a criança enquanto indivíduo concreto inserido em uma realidade social, econômica, histórica, que valoriza o que ele já sabe, com vistas à superação das dificuldades do educando, da escola e dos profissionais.

Quanto ao acompanhamento e à avaliação das ações da criança, eram efetivados por meio do registro sistemático, da organização de espaços coletivos de reflexão e de trocas de experiência, de informação e comunicação na/entre as unidades escolares e a SEMED.

No caso dos profissionais alfabetizadores (professores e coordenadores pedagógicos), a SEMED delineou um processo de intervenção para favorecer a esses educadores a melhor compreensão de sua prática, ampliando-lhes os conhecimentos de si mesmo como pessoa e como profissional. Dessa forma, procurou-se possibilitar, na trajetória de formação do docente alfabetizador, a continuidade de uma formação que provocasse, também, nele um processo de autoformação e de atitudes crítico-reflexivas referentes à própria prática.

Essa continuidade de formação é fundamental para o aperfeiçoamento profissional, articulando saberes e práticas educativas que resultem na melhor qualidade do ensino e no atendimento à criança no processo de alfabetização, pois se entende que é na relação entre a realidade local e o contexto mais amplo da sociedade que o conhecimento historicamente organizado se faz como conteúdo a serviço dos seres humanos e da transformação da realidade.

A apropriação do conhecimento, que não é estática, faz com que educadores selecionem conhecimentos já sistematizados de acordo com a realidade local, no propósito de ir além dos limites de profundidade e abrangência, que não são os limites da própria condição humana.

A concretização de uma ação de formação acontece na mobilização de recursos humanos e financeiros, pautando-se “na pesquisa como forma de conhecer a realidade e, a partir dela, repensar o fazer pedagógico, buscando unidade de todas as áreas de conhecimentos e construção de novos saberes” (DOURADOS, 2004). Buscou-se, então, uma capacitação que proporcione ao professor superar o modelo de aluno ideal e que, concomitantemente, faça-o respeitar as diferenças no processo de ensino e aprendizagem.

Embora a alfabetização procure explicação nos fundamentos teóricos e psicológicos, é essencial compreender aspectos sociais desse conceito, uma vez que o sucesso e o fracasso estão ligados, também, ao sistema social. Desse modo, a proposta do trabalho alfabetizador, por meio de metodologias diferenciadas, utilizando-se de jogos, brincadeiras e temáticas que apontem os limites e os conflitos sociais, faz-se na busca da superação dos problemas existentes na vida dos sujeitos, além do respeito às diferentes formas de se construir os caminhos da leitura e da escrita, considerando os contextos sociais, culturais e geográficos do alfabetizando. Enfim, a formação continuada proporciona aos professores rever valores, culturas, teorias que orientam suas práticas, e aprimorar conhecimentos para elaboração, com segurança, de métodos, de estratégias e de objetivos de ensino que sejam efetivos para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

Procurando obtenção de soluções satisfatórias para minimizar os índices de fracasso escolar, atender alunos com distorção idade/série e aumentar o índice de inclusão de discentes no processo de ensino-aprendizagem, trabalho que requer qualidade social, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 24, inciso V, alínea b, que trata da possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar, a SEMED tem a preocupação de agir com atenção voltada às especificidades de cada criança, resgatando sua confiança e autoestima, e ao trabalho do educador.

Nessa perspectiva é que, detectadas as escolas em que se constatava um número elevado de reprovação (1º e 2º anos), faziam-se necessários a mobilização financeira e os recursos humanos operacionalizando um atendimento diferenciado, em sala de aula complementar, no período oposto ao frequentado pela criança na escola. Assim, configurava-se o PAE em agosto de 2005.

Dentre os objetivos do Programa, encontravam-se os propósitos de fortalecer a autonomia teórica e metodológica da escola e do professor alfabetizador; estabelecer diálogo constante entre profissionais da organização escolar (direção, coordenação pedagógica, docentes) e a SEMED; instituir um trabalho interativo e dialógico com o apoio das equipes multidisciplinar e de Educação Especial da SEMED; alterar as condições existentes nas unidades escolares, resgatando sua função social; contribuir para que as instituições de ensino se voltassem com maior intensidade ao processo de ensino e de aprendizagem que garantisse à ação as condições necessárias para o domínio da linguagem oral, escrita e das operações básicas de matemática, de conhecimentos, da cultura, da religiosidade, da arte, da tecnologia, das diferenças; intervir nos conflitos educativos vividos no ambiente pedagógico no processo de alfabetização, auxiliando docentes no confronto com seus próprios fazeres; refletir sobre as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pela escola no propósito de reestruturá-las, chegando a efetivação de novas práticas (ação x reflexão x ação).

O Programa perseguiu um perfil permanente que envolvia o trabalho de ampliação dos conhecimentos da leitura e da escrita como instrumentos que perpassavam os diferentes saberes, a qualificação do trabalho de alfabetização, a metodologia diferenciada da classe do ensino regular; e um perfil transitório relacionado à permanência da criança no Programa, ou seja, ela era mantida apenas enquanto se fizesse necessário.

Além disso, o PAE se caracterizava como auxílio educativo no propósito de ampliar a zona de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, contribuir para que a criança superasse as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem da leitura, da escrita e das operações básicas da matemática. Portanto, foi direcionado às escolas da REME que apresentavam altos índices de evasão, repetência e baixa produtividade nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, aos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem⁷ no 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos.

Assim, definiu-se uma política educacional que se efetivou por meio de projeto democrático com a participação da comunidade escolar, alunos, professores, pais de alunos, tanto na formulação quanto na execução, gestão e fiscalização.

3 O PAE no âmbito escolar

Para o funcionamento do PAE na escola era necessária a composição do Conselho Pedagógico do PAE pelos seguintes profissionais: diretor(a), coordenador(a), professor regente, professor(a) intérprete (quando for o caso), professor(a) de Educação Física, professor(a) de Artes, representante do Conselho Didático Pedagógico, professor(a) do PAE e todos envolvidos com o trabalho de alfabetização.

Esse Conselho tinha, no mínimo, duas horas mensais para reunião de reflexão, análise e diálogo sobre o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação da criança e do trabalho de alfabetização desenvolvido na instituição de ensino, podendo funcionar concomitante com as horas-atividades dos professores do PAE, como forma de garantir um momento de discussão entre o professor do Programa e o professor regente, o de Artes e o de Educação Física, quando necessário. Os encontros, portanto, configuravam-se como espaço de registros e pareceres, de orientação à família e à escola.

Tanto a análise e a seleção da criança para ingressar no Programa quanto a avaliação para sair aconteciam mediante o envolvimento do Conselho Pedagógico da unidade escolar, composto pela presença dos profissionais acima mencionados.

Já a formação continuada dos profissionais alfabetizadores envolvidos no PAE e efetivada pela equipe da SEMED acontecia nos encontros mensais, que se configuravam em espaços de trocas de experiências para formação. As reuniões com todos os envolvidos no Programa ocorriam às **sextas-feiras, dia de hora-atividade do professor, em forma de cursos, palestras, exposições e oficinas pedagógicas**. Além disso, as unidades escolares também tinham seu momento garantido para o diálogo constante entre os profissionais da própria instituição e a equipe da escola e da SEMED, via visitas e documentos.

⁷ Dados levantados pela escola e a SEMED (Equipe de Alfabetização e de Educação Especial, sempre que necessário).

Os temas abordados nas formações dos professores perpassavam por concepção de alfabetização, **métodos e estratégias de alfabetização**, formas de alfabetização utilizadas pelos professores, intervenção nos conflitos educativos vividos pela escola no processo de alfabetização, auxílio aos profissionais da escola no confronto com seus próprios fazeres, importância do lúdico no processo de alfabetização, relações entre desenvolvimento e aprendizagem, acepções do conhecimento e de como os sujeitos aprendem, formação do aluno leitor e autor de textos, avaliação na alfabetização: como e porque avaliar no processo de alfabetização, Informática como um recurso no processo de alfabetização.

Nesse prisma, a evasão e a repetência são critérios iniciais para a seleção das unidades educativas atendidas pelo Programa. Ademais, ter índices de produtividade insatisfatórios, acima de 40 % da média no 2º e no 3º ano do ensino fundamental; apresentar quantitativo significativo de crianças matriculadas nos referidos anos; ter espaço físico necessário no local ou anexo à escola; e corresponder a anseios e necessidades da comunidade escolar (pais, mães, professores e outros) são critérios para o desenvolvimento do Programa na instituição de ensino.

Os professores que atuavam no PAE deveriam preencher alguns requisitos necessários para participar do processo seletivo: eles eram selecionados mediante apresentação do currículo (certificados de cursos na área de alfabetização ou séries iniciais, comprovando essa experiência); **demonstração de interesse pelo trabalho**; formação na graduação, preferencialmente, em Pedagogia; disponibilidade e compromisso com o processo de formação continuada ministrado pela SEMED ou por outras instituições; e **apresentação de parecer do Conselho Didático Pedagógico da unidade escolar encaminhando o professor alfabetizador concursado/efetivo para atuar no Programa.**

Durante o trabalho de execução do Programa, o professor era avaliado quanto à dedicação no atendimento à criança em suas necessidades de aprendizagem e ao compromisso na realização do trabalho coletivo da escola e desta com a SEMED. Essa avaliação era efetuada e encaminhada à SEMED pelo Conselho Pedagógico da instituição.

Com relação aos critérios para a seleção da criança a ser atendida pelo PAE, observava-se, em primeiro lugar, a distorção idade/série. Em segundo, estavam: as dificuldades de aprendizagem, considerando as diferentes áreas de conhecimento, a baixa produtividade na classe regular, os registros dos conhecimentos já adquiridos pelos educandos (o que eles já sabem sobre a leitura, a escrita e o reconhecimento de números), a noção quantitativa, os estudos e as análises das produções acadêmicas dos estudantes—efetivados pela coordenação pedagógica junto aos professores (regente da classe, Artes e Educação Física) **de forma processual e contínua.**

As turmas eram compostas de, no mínimo, cinco e, no máximo, oito crianças, variando o atendimento de uma hora a duas horas para cada grupo. O quantitativo de turmas era organizado conforme a demanda de cada escola em dias alternados ou não.

Por fim, dentre as ações da SEMED de apoio às escolas durante o trabalho com a criança, encontravam-se: os estudos de formação continuada; as visitas às unidades educativas em horário em que a criança está sendo atendida ou não; a intervenção da equipe de alfabetização e/ou de Educação Especial/SEMED, nos casos das que requerem esse atendimento para auxiliar a criança e o professor que lida com as dificuldades de aprendizagem; o planejamento das reuniões do Conselho Didático envolvendo o trabalho e os

profissionais responsáveis pelo processo de alfabetização no calendário escolar; e a formação continuada com os alfabetizadores na própria escola.

Dentre os caminhos percorridos pela SEMED na condução do PAE desde 2005, a formação continuada com professores alfabetizadores, coordenação pedagógica e diretores das unidades educativas, dialogando sobre os problemas e os anseios vivenciados no processo de alfabetização e letramento, foram o foco principal.

Assim, as visitas nas escolas para orientação dos envolvidos no Programa, cursos com todos os segmentos (professor da sala do ensino regular, professor da sala do PAE, coordenação pedagógica, direção/gestão), diálogo com o Conselho Didático da escola, levantamento de material que referenda a prática alfabetizadora, que explicita avanços, conflitos, angústias, dúvidas e outros, e acompanhamento do Plano das Ações Alfabetizadoras das Unidades Educativas foram outras estratégias de atuação da equipe de alfabetização da SEMED.

3 Análise dos dados

A tabela a seguir aponta dados referentes ao número de unidades escolares e crianças atendidas, que também diz respeito ao público-alvo da Educação Especial, alunos das turmas regulares e o fluxo escolar.

Tabela 1– OPAE na REME 2005-2010

N.º de UE* com PAE	Total de Cças**	Atendi-mento EE***	Trans-feridos ou Eva-didos	N.º de Cças	Efeitos	N.º de crianças que continuaram sendo atendidas no ano seguinte (entre os retidos e aprovados)					
						AP***	%	RP****	%	N.º	%
2005	11	705	–	–	705	435	62	270	38	322	045
2006	11	1.380	–	78	1.302	917	76	316	24	524	40
2007	19	1.322	57	47	1.275	994	78	284	22	660	51
2008	19	1.667	56	110	1.557	1.227	079	330	21	677	40
2009	28	2.124	46	162	1.962	1.216	69	766	39%	1.020	51
2010	31	2.075	109	195	1.880	1.300	69	580	39	914	48

Legenda: *Unidade Escolar. **Crianças. ***Educação Especial. ****Aprovado. *****Reprovado.

Fonte: elaborada pelas autoras com base nos Registros da SEMED (2005-2010).

Nota-se que, do total de 38 escolas municipais em 2005, 11 iniciaram o atendimento, alcançando 705 alunos. Em 2010, já estavam com, aproximadamente, 2000 estudantes atendidos.

Vale ressaltar que, em 2007, o PAE retornou em pleno funcionamento somente no segundo semestre devido a questões de ordem administrativa, isto é, sua configuração enquanto política desse município, por meio do Decreto n.º 4099, de 27 de dezembro de 2006, e a necessária lotação do professor efetivo/concursado nas vagas existentes no referido Programa.

Da tabela indicada, observa-se que a média de êxito foi de 74,2%. Salientamos que esse índice foi resultado das ações alfabetizadoras, que envolveram o trabalho pedagógico e de gestão de todas as escolas, da progressão continuada das crianças dos 2º anos, do trabalho desenvolvido pelos profissionais do PAE e das formações continuadas dos profissionais que aconteceram no interior das instituições ou oferecidas/efetivadas pela SEMED.

Destaca-se, ainda, que as crianças que estiveram no PAE e não obtiveram o sucesso da aprovação alcançaram avanços significativos na aprendizagem, de acordo com registros obtidos junto às professoras lotadas nas salas de PAE, pois foi possível perceber um desenvolvimento evidente, por abranger aspectos afetivos, bem como de habilidades e competências em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

A constante avaliação das crianças possibilitou perceber problemas de aprendizagem que exigiam a intervenção de profissionais especializados na área da saúde. Assim, algumas delas (3,9%) foram encaminhadas para o atendimento da Educação Especial e da Secretaria Municipal de Saúde Pública (SESAUP), conforme orientação efetivada pela equipe de Educação Especial da SEMED; desse quantitativo, algumas foram encaminhadas às salas de recursos multifuncionais.

4 Considerações finais

Para além dos aspectos citados, também foi possível observar o estreitamento da relação família-escola, tendo em vista que o Programa em tela demandava esse tipo de aproximação, o diálogo entre os professores regentes (sala regular), os professores do PAE e a coordenação pedagógica da escola atendida; a ampliação do tempo e da qualidade (concepção de alfabetização como processo) da formação continuada destinada aos alfabetizadores do Programa; a efetivação da prática de avaliação inclusiva; as mudanças de postura dos profissionais frente à história de vida de cada criança e das dificuldades de aprendizagem.

Todo esse trabalho foi orientado e acompanhado por meio de visitas nas escolas, formação continuada com os profissionais, diálogo com a escola por intermédio da coordenação do ensino fundamental e da equipe de alfabetização da SEMED, além do trabalho das demais equipes como Educação Especial, Educação Indígena, Educação no/do Campo, Equipe Multidisciplinar que, constantemente, acompanhava e orientava os trabalhos pedagógicos, promovendo discussões para reflexão dos conflitos/problemas vividos, como também propondo novas tentativas de superação junto às instituições envolvidas.

Enfim, esse relato não se encerra nessa exposição, até mesmo devido aos limites que ela impõe, mas abre-se a possibilidade para outras análises e confrontação com outros dados que o Programa possui, considerando a extensão da temática.

Referências

- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Minuta do Plano Municipal de Educação**. Dourados, MS: SEMED, 2004.
- DOURADOS. **Decreto n.º 4099**, de 27 de dezembro de 2006. Regulamenta o Programa de Acompanhamento Escolar. Diário Oficial n.º 1.951, de 19 de janeiro de 2007. Dourados, MS, 2006.
- DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Registros da Secretaria de Educação Municipal de Dourados**. Dourados, MS: SEMED, 2005-2010.
- KRAMER, S. Avanços retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 28, p. 12-31, 1987.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIMA, E. C. A. S. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 3-24, out./dez. 1990.

SMOLKA, A. L. B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. In: **Anais [...]**. 1º Seminário sobre “Dificuldade e distúrbios de aprendizagem”. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Debate Piaget Vygotsky e as políticas educacionais. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 69-80, maio 1991.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo, SP: Editora Libertad, 1993.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Líber, 2007.

A IMPLANTAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PELAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS-MS

Sonia Maria Borges de Oliveira¹

Maria Alice de Miranda Aranda²

1 Introdução

Este texto trata sobre a formação continuada, colocando em foco a implantação legal da ação de formação nas escolas e Centros de Educação Infantil (CEIMs) da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Para tanto, foram levantadas e analisadas as Resoluções definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), entre os anos de 2004 a 2019, para expor as normativas colocadas e as mudanças no decorrer desse período.

A garantia da formação continuada realizada e certificada pela própria escola se configura como um momento ímpar no processo histórico da educação municipal, tanto pelas razões que levaram à implantação como pela importância da formação idealizada e executada pelas instituições. Apesar de o quantitativo de horas destinadas para a formação terem sofrido reduções no calendário escolar, a ação ainda está garantida legalmente e, mais importante, tornou-se uma prática comum em boa parte das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS.

A partir do pressuposto que estar em contínuo processo de aprendizagem é ato inerente ao trabalho docente, este texto coloca em destaque a implantação legal da formação continuada a ser planejada, realizada e certificada no âmbito das escolas e CEIMs da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS.

1 Graduada em Educação Física e em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (1982, 1986), com especialização em Administração/Gestão Educacional pela mesma universidade (2001). Possui mestrado e doutorado em Educação pela UFMS (2005, 2010). É professora na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e Faculdade de Ciências da Saúde do Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran) desde 2011. Aposentada desde 2014 como Especialista de Educação pela Rede Estadual-MS. Atuou como professora com contrato temporário na UFMS de 2005 a 2007, e como professora formadora na Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

2 Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Realizou estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do PNPd/CAPES. Docente na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Graduação e na Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. É professora associada da Faculdade de Educação da UFGD, e desenvolve estudos e pesquisas na linha de “Política e Gestão da Educação Básica”, com financiamento de órgãos de fomento como o CNPq e a FUNDECT.

A implantação da formação continuada na Rede Municipal de Ensino se deu no ano de 2004, por meio da Resolução SEMED n.º 278, de 12 de março de 2004, que instituiu o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados. Nesse período, a Rede Municipal de Ensino vivia, em decorrência da administração do Partido dos Trabalhadores (PT), um momento de reflexão orientado pela premissa “a escola que temos e a escola que queremos” e sistematizado pelos movimentos de Reorientação Curricular e da Constituinte Escolar. Tais movimentos suscitaram a necessidade de priorizar e garantir momentos de estudos aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino.

Assim, o objetivo deste trabalho é pontuar, desde a implantação até os dias atuais, a trajetória legal que garante o espaço para realização de formação continuada no âmbito das escolas e CEIMs. Para isso, faz uma exposição das principais Resoluções definidas pela SEMED, no período de 2004 a 2019, enquanto atos administrativos normativos que disciplinam a matéria relativa ao tema em foco.

2 Formação continuada: âmbito legal macro e micro

A construção da Resolução SEMED n.º 278, de 12 de março de 2004, se deu a partir de uma base legal e do contexto educacional vivido pela administração do município nos anos iniciais do século XXI.

A proposta de formação continuada realizada pelas unidades escolares se embasa, primeiramente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob o n.º 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, ao prever no Artigo 15 que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996). Ou seja, cabe ao sistema de ensino garantir essa possibilidade às instituições de ensino. Também, o Artigo 12 afirma que, ao dar a incumbência à escola de elaborar e executar sua proposta pedagógica, oferece a oportunidade de ser produtora da ação educativa, atendendo, assim, as reais necessidades da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Na sequência, o Plano Nacional de Educação (PNE), primeiro a ser promulgado pós-redemocratização do país, Lei nº 10.172, aprovada em 9 de janeiro de 2001, com vigência de 10 anos (2001-2010), na meta sobre a formação de professores e a valorização do magistério, afirmava que a valorização do profissional só poderia ser obtida por meio de uma política que garanta “a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada” (BRASIL, 2001, p. 61). Na vigência desse PNE que a Resolução n.º 278/2004 foi formulada.

Em atendimento tanto à LDBEN como ao próprio PNE (2001-2010), a administração do município de Dourados desencadeou a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) a partir do Movimento da Constituinte Escolar (MCE), desenvolvido no período de 2001 a 2004. O texto base do PME contemplava na temática “Valorização do magistério e formação continuada”, dentre outras, a seguinte meta:

3) a formação continuada de docentes se caracterizará, principalmente, por encontros coletivos, organizados sistematicamente a partir de necessidades sentidas pelos/as professores/as, preferencialmente na própria escola onde atuam, com periodicidade determinada (semanal ou quinzenal), será contabilizada como horas-atividades, e terá como objetivo e finalidade a reflexão sobre a prática educativa e a busca dos mecanismos necessários e adequados ao seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (DOURADOS, 2004c, p. 72).

Com essa meta e a reivindicação de garantir formação continuada também no próprio local de trabalho que a ideia de contabilizar horas-atividade evoluiu para a definição do uso de aulas programadas a serem previstas em calendário escolar.

Assim, foi criada a Instrução Normativa n.º 2, de 12 de março de 2004, no âmbito das Superintendências de Administração e de Educação, visando estabelecer uma linha comum para o uso da aula programada como forma de suprir para o aluno o tempo destinado para a formação continuada dos professores dos CEIMs e das escolas da Rede Municipal.

O Plano Municipal, proposto desde a Constituinte Escolar, passou por várias discussões e modificações, sendo aprovado somente em 2015 pela Lei n.º 3.904, de 23 de junho de 2015. No PME (DOURADOS, 2015), o trecho do texto base antes citado não aparece mais, e o que consta em sua meta 16 é uma reprodução do que dispõe o atual PNE (2014-2024). Tal meta tem como objetivo:

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015a, p. 5).

Portanto, o PME, seguindo o mesmo texto do PNE (2014-2024), não detalha a possibilidade de realização de ação de formação continuada promovida pelas escolas e CEIMs. Felizmente, as Resoluções que normatizam o ano letivo e escolar continuam prevendo os cursos de formação com o uso das aulas programadas, conforme será abordado mais adiante.

3 A Resolução SEMED n.º 278/2004: princípios, objetivos e diretrizes

Nesta seção, serão enfocados os principais trechos da Resolução n.º 278/2004, a fim de registrar e destacar uma importante conquista no que se refere à formação continuada docente no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Dourados. Cabe destacar que, no decorrer do tempo, a referida Resolução sofreu modificações que implicam perdas para esse processo de formação, mas não total supressão ainda. Tais mudanças serão versadas na próxima seção.

A Resolução n.º 278/2004, construída em uma perspectiva democrática e no bojo do movimento da Reorientação Curricular e da Constituinte Escolar, coloca a formação continuada como processo permanente de reflexão sobre a prática pedagógica e estabelece como princípios, em seu Artigo 1º:

- I. atender as necessidades específicas dos Centros de Educação Infantil Municipais e das Unidades Escolares, e contribuir para a qualificação e valorização profissional de todos os trabalhadores de Educação da Rede Municipal de ensino;
- II. envolver todos os segmentos dos Centros de Educação Infantil Municipais e das Unidades Escolares, respeitando a diversidade cultural, étnica, religiosa, econômica e social, pautados nos valores da democracia, igualdade, respeito mútuo e ética profissional;
- III. construir uma prática educativa que seja democrática e participativa, crítica e dialógica;
- IV. contribuir para uma compreensão crítica da função social da educação e da realidade vivenciada pela comunidade escolar (DOURADOS, 2004b, p. 4).

Tais princípios buscam garantir a valorização de todos os profissionais envolvidos na educação – entendidos como trabalhadores de Educação – mediante a formação contínua, a ser desenvolvida de forma coletiva e abrangente quanto ao respeito à diversidade cultural e social, portanto, democrática. Coerente

com essa aceção, pretende, ainda, ser crítica na compreensão da função social da escola em consonância com sua realidade.

Para que esses princípios pudessem ser efetivados, deve-se considerar o objetivo proposto no Artigo 2º: “Qualificação e Valorização dos Profissionais da Educação, visando à melhoria do ensino e a construção de uma educação pública democrática, com qualidade social” (DOURADOS, 2004b, p. 4). O referido artigo aponta a qualidade social como meta que deve perpassar e orientar todo o processo de formação dos profissionais da Educação, visando a sua qualificação e valorização.

Nascida da prática dos movimentos populares, a noção de qualidade social “implica providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população” (CAMINI *et al.*, 2001, p. 67); para que a educação possa merecer o nome de pública, ela deve garantir o acesso, a permanência e o aprendizado para todos. O que a autora enfatiza é que se busca construir uma educação cuja qualidade esteja voltada para a formação de sujeitos capazes de produzir outras formas de relação econômica, social, cultural e política, que possam superar as formas atuais (CAMINI *et al.*, 2001).

A qualidade social, conforme Silva (2009), pode ser compreendida pela definição de alguns indicadores (externos e internos). Dentre os determinantes externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar, cita:

- a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2009, p. 224).

Compreende-se que os dois primeiros fatores só podem avançar para uma qualidade social mediante mudanças estruturais da sociedade. Porém, os dois últimos são passíveis de vontade política e de posicionamentos críticos de gestores que estão à frente do processo educacional. Inclusive, o último fator destaca o compromisso dos gestores com a formação continuada dos profissionais. Para que essa formação ocorra em direção ao desenvolvimento da qualidade social, tais gestores devem compactuar com essa vertente ideológica. Não é algo fácil, devido à relação educação e sociedade, própria do sistema econômico vigente.

Relativo aos fatores internos, Silva (2009, p. 224) observa que:

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Os elementos internos apontados pela autora se constituem em temáticas riquíssimas para ações de formação continuada no interior das escolas, promovendo estudos e discussões que podem frutificar em projetos/ações voltados para a formação de sujeitos capazes de produzir outras formas de relação econômica, social e cultural, segundo afirmação de Camini *et. al.* (2001), exposta anteriormente.

Nessa direção, destacam-se os Artigos 3º e 4º da Resolução SEMED n.º 278/2004, que preveem:

Art. 3º - A elaboração e a organização dos Programas de Formação Continuada *devem envolver toda a comunidade escolar*, pautando-se na pesquisa, investigação, diálogo e reflexão sobre os problemas, dificuldades e ansiedades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, considerando as diferentes Áreas de Conhecimento e o contexto social.

Art. 4º - A elaboração e a organização dos Programas de Formação Continuada *devem valorizar as dimensões étnicas, culturais, religiosas, sociais e econômicas de cada comunidade escolar* (DOURADOS, 2004b, p. 4, grifos nossos).

O Artigo 3º demonstra o reconhecimento da importância do envolvimento da comunidade escolar, garantindo, então, o direito de participação de todos. O Artigo 15 também reforça esse direito, no caso, para todos os profissionais da Rede de Ensino Municipal e garante sua liberação, quando solicitado, para participarem. Outro ponto importante no Artigo 3º é o aspecto metodológico indicado para realização da formação continuada, colocando elementos fundamentais da perspectiva freireana, ou seja, pesquisa, problematização e diálogo sobre a realidade do processo educacional e o contexto social.

O Artigo 4º, por sua vez, tem especial valor por garantir o respeito à diversidade e suas manifestações nos diversos espaços escolares. Ainda que a estrutura física e a organização legal das escolas sigam padrões semelhantes, cabe lembrar que cada uma desenvolve uma cultura que “se refere aos modos particulares de interagir, de trabalhar, de agir e de pensar que se consolidam nas práticas cotidianas e expressam o ‘modo de ser particular’ da escola” (NÓVOA, 1999, p. 37).

Sendo assim, considera-se como uma grande conquista para os espaços escolares a possibilidade de organizarem sua própria formação continuada, com vistas a atender suas especificidades e demandas relacionadas aos processos pedagógicos e administrativos. Nesse sentido, destacam-se os Artigos 5º e 6º da Resolução em foco, conforme segue:

Art. 5º - Os Centros de Educação Infantil Municipais e as Unidades Escolares *devem organizar espaços e momentos coletivos*, destinado aos estudos, troca de experiências, planejamento, pesquisas e discussões.

Art. 6º - A Formação Continuada deve ser desenvolvida nas Horas-Atividades, nas Reservas Técnicas e também nos momentos coletivos propiciados pela organização prévia de Aulas Programadas, *atendendo as realidades e necessidades de cada Centro de Educação Infantil Municipal e Unidade Escolar* (DOURADOS, 2004b, p. 4, grifos nossos).

Os Artigos 10 e 13 também são fundamentais, pois, respectivamente, preveem que a formação continuada pode ser organizada pelas escolas e CEIMs e estabelece a necessidade de formalizá-la por meio de planos de ação ou projetos, seguidos de posteriores relatórios de execução.

Outro importante elemento se encontra no Artigo 17, inciso II, quando afirma que compete à unidade escolar expedir certificados, uma vez que tenha sido a promotora da formação. Essa ação dá autonomia às escolas e CEIMs, reconhecendo seu papel formador diante da comunidade escolar.

Obviamente, a Resolução n.º 278/2004 estipula responsabilidades, regulamentações e acompanhamento das formações por parte da Secretaria Municipal de Educação, o que é exposto ao longo de diversos artigos, entretanto, isso não será discorrido para evitar desvios do objetivo deste trabalho de colocar em

foco a possibilidade de escolas e CEIMs organizarem sua própria formação continuada. Desse modo, passa-se a abordar um ponto importante sobre o tema: a disponibilização e a regulamentação do tempo escolar para o desenvolvimento da formação continuada na Rede Municipal de Ensino.

Como se pode verificar no Artigo 6º, mencionado anteriormente, a formação continuada poderia ser desenvolvida nas horas-atividades dos professores, nas reservas técnicas (propostas pela SEMED) e em momentos coletivos (com todos os profissionais da escola ou CEIM), mediante a organização prévia de aulas programadas, sendo estas os destaques para tratarmos sobre a disponibilização do tempo para a formação.

Cabe mencionar que a utilização de aula programada está normatizada pela Instrução Normativa n.º 2/2004, que foi dada pelas Superintendências de Administração e de Educação, visando estabelecer uma linha comum no que diz respeito à prática pedagógica desenvolvida em CEIMs e escolas da Rede Municipal. Assim, o Artigo 1º define que a prática pedagógica deve ser organizada com “I- atividades extraclasse; II- aulas programadas; III-atividade pedagógica; IV- hora-atividade; V- reserva técnica” (DOURADOS, 2004b, p. 5).Dentre esses incisos, importa destacar o que diz respeito às aulas programadas, cuja definição é dada pelo Artigo 5º:

Art. 5º - Aulas Programadas são atividades escolares, planejadas e orientadas pelo professor, vinculadas aos conteúdos, realizadas sob a forma de hora-aula programada, desenvolvida pelo aluno, individual ou coletivamente, e sem a presença do professor (DOURADOS, 2004a, p. 5).

A partir disso, a Instrução Normativa n.º 2/2004 apresenta, então, todas as orientações para elaboração, aplicação e acompanhamento das aulas programadas.

Também é importante destacar o Artigo 7º dessa Instrução, no qual se encontra a garantia do tempo a ser utilizado pelas escolas e CEIMs para realização da formação continuada.

Art. 7º - O tempo destinado às Aulas Programadas será utilizado pelos Centros de Educação Infantil Municipais e Unidades Escolares para garantir a Formação Continuada dos Profissionais da Educação, visando à melhoria da prática pedagógica (DOURADOS, 2004a, p. 5).

Esse tempo, portanto, é destinado apenas para a realização de formação continuada, e não para outros fins. O quantitativo destinado às aulas programadas é delimitado no inciso II do Artigo 8º:

Art. 8º - A utilização das Aulas Programadas deve respeitar os seguintes critérios:
[...]
II. serem previstas em Calendário Escolar, com limite de 5% (cinco por cento) do total de dias letivos previstos (DOURADOS, 2004a, p. 5).

Os dias letivos previstos por lei totalizam 200dias. Logo, estavam garantidos 10 dias, no decorrer do ano letivo, destinados para a realização de formação continuada tanto nas escolas como nos CEIMs. Não obstante, no decorrer dos anos e com as mudanças na administração, esse quantitativo foi sendo alterado, como será exposto na próxima seção.

4 Aulas programadas: alterações

A Instrução Normativa n.º 2/2004 garantia um limite de 5% (cinco por cento) do total de dias letivos previstos para a realização de formação continuada. Conforme comentado na seção anterior, isso correspondia a 10 dias, que poderiam ser previstos no calendário escolar para essa finalidade. Entretanto, em 2006, a Resolução SEMED n.º 936, de 27 de dezembro de 2006, determina em seu Artigo 8º, § 2, que:

[...] *todas* as aulas programadas serão reservadas para a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, através da Superintendência de Educação e Ensino, que terá a atribuição de programar, autorizar e acompanhar o processo de formação (DOURADOS, 2006, p. 3, grifo nosso).

Considera-se muito grave esse procedimento, pois a SEMED reivindica para si o quantitativo e o controle de todas as aulas programadas. Cabe observar que, em 2006, a SEMED havia passado por mudanças em seu quadro administrativo devido à correlação de forças, interna e própria, do Partido dos Trabalhadores (PT), devidamente abordadas nos demais trabalhos que compõem esta obra. Assim, contrariando o que prescrevem os documentos citados anteriormente, houve um domínio e um controle por parte da SEMED quanto aos momentos de estudos, colocando em segundo plano os princípios da autonomia, da democratização, do trabalho coletivo, da participação e da descentralização, defendidos, até então, pelo grupo que atuava diretamente no movimento de Reorientação Curricular.

Já a partir de 2009, ocorrem mudanças partidárias na administração do município e as alterações começam a aparecer, no tocante às normativas da formação continuada, principalmente, no que diz respeito ao seu quantitativo. A Resolução SEMED n.º 141, de 18 de janeiro de 2011 (republicada no Diário Oficial de 02 de fevereiro de 2011, por incorreção), que dispõe sobre a organização do ano escolar e letivo para a Rede Municipal, prevê em seu Artigo 3º:

A somatória das atividades extraclasse, incluindo as aulas programadas e os dias reservados à SEMED, corresponderá a 5% (cinco por cento) do total de dias letivos, sendo que: I- 4 (quatro) dias serão de uso da Unidade Escolar; II- 4 (quatro) dias para aulas programadas; e III- 2 (dois) dias destinados para uso exclusivo da SEMED (DOURADOS, 2011a, p. 2).

Com isso, contrariando a Instrução Normativa n.º 2/2004, foi reduzido para quatro os dias destinados para formação continuada no âmbito das escolas e CEIMs, pois as instituições de ensino usam outros quatro dias para encaminhamentos necessários no início do ano letivo, que não a formação. Embora não seja o foco neste trabalho, observa-se que, diante disso, algumas escolas passaram a realizar encontros de formação aos sábados ou fora do horário de trabalho para manter os momentos de estudos e trocas de experiências e, também, obter uma carga horária mais significativa.

No final de 2011, a Resolução SEMED n.º 274, de 21 de novembro de 2011, que dispõe sobre a organização do ano escolar e letivo para 2012, mantém a junção de atividades no cômputo dos 5% da seguinte forma:

Art. 13 - A somatória das Atividades Extraclasse e Aulas Programadas previstas no Calendário Escolar, a serem realizadas durante o ano letivo, não poderá ultrapassar 5% (cinco por cento) do total anual dos dias letivos previstos, sendo: I- 4 dias para Aulas Programadas; II- 4 dias para Atividades Extraclasse; III- 02 dias de Aulas Programadas para uso exclusivo da SEMED (DOURADOS, 2011b, p. 10).

A modificação para 2012, em relação ao ano de 2011, foi a inclusão das atividades extraclasse no lugar dos dias destinados para o uso da escola. Essas mudanças podem ser interpretadas, dentre outras, como demonstração da falta de objetivos na condução da política educacional naquele momento, principalmente, no aspecto pedagógico. Já não se percebia mais uma proposta de governo a ser realizada para e pela educação do município. Para os anos de 2013, 2014 e 2015 foi mantida a mesma orientação de 2012.

Para 2016, verifica-se uma alteração no quantitativo destinado às aulas programadas, retornando ao número de 10 dias. Isso está posto pela Resolução SEMED n.º 74, de 11 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a organização do ano escolar e letivo para o ano de 2016 nos Centros de Educação Infantil e nas

unidades escolares:

Art. 18 - A somatória das Atividades Extraclasse e das Aulas Programadas previstas no Calendário Escolar não poderá ultrapassar 8% (oito por cento) do total anual dos dias letivos previstos, sendo: I. 10 (dez) dias para Aulas Programadas; II. 06 (seis) dias para Atividades Extraclasse.

§ 1º Dos 10 (dez) dias previstos para aulas programadas, 05 (cinco) poderão ser para uso exclusivo da Secretaria Municipal de Educação, sendo 03 (três) no 1º semestre e 02 (dois) no 2º semestre (DOURADOS, 2015b).

Apesar de indicar os 10 dias para aulas programadas, pode-se notar que cinco dias estão destinados ao uso da SEMED. Portanto, não há garantia de mais tempo disponibilizado às escolas e aos CEIMs para realizarem sua própria formação continuada.

Nos anos de 2017, 2018 e 2019, as orientações continuam as mesmas de 2016. Pertinente à organização das aulas programadas, as instruções são as mesmas da Instrução Normativa n.º 2/2004, porém ela já não é mais citada.

5 Algumas considerações

Ao chegar ao final da exposição proposta neste trabalho, cumpre considerar como um aspecto positivo a Rede Municipal ter um dia implantado e garantido legalmente a realização de ações de formação continuada no âmbito escolar, ainda que o quantitativo de horas destinadas para essa ação tenha sofrido reduções no calendário escolar. Vale ressaltar que foi benéfico, pois a realização de formação continuada tornou-se uma prática comum em boa parte das escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS.

Também, para finalizar, é importante trazer as considerações de Imbernón (2010) sobre o fato de que a formação continuada teve um grande avanço nos últimos 30 anos do século passado, e que, nesse período, o enfoque dos estudos recaia sobre:

[...] a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

O autor comenta que esse conceito de formação ainda perdura em documentos do presente século, porém, passam longe da prática formadora. Discorre, também, que as intensas mudanças ocorridas no contexto social, tecnológico e econômico no século passado trouxeram para o campo do professor uma falta de delimitação clara de suas funções, em um momento em que as demandas educacionais são amplas e desafiadoras. Diante desse contexto, Imbernón (2010, p. 8-9) afirma que:

Tudo isso não se soluciona com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente (“estupidez” que diria Macedo (1994), e eu acrescentaria: “estupidez formadora”). Deixa-se de lado o que se vem defendendo há algum tempo: processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc.

As colocações do autor corroboram com a defesa que aqui se faz, ou seja, de que os processos de formação continuada no âmbito escolar, embora não prescindam de uma política nacional de formação continuada, são fundamentais para o desenvolvimento de práticas que atendam às necessidades reais dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, bem como a troca de experiências e a reflexão-ação sobre o fazer docente.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 ago. 2016.

CAMINI, Lúcia *et al.* (coord.). **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa n.º 2**, de 12 de março de 2004. Diário Oficial n.º 1.246, de 14 de abril de 2004. Dourados, MS: SEMED, 2004a.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 278**, de 12 de março de 2004. Estabelece o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS. Dourados-MS: SEMED, 2004b.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Texto preliminar para discussão do plano municipal de educação**. Dourados, MS: SEMED, 2004c. (mimeo).

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 936**, de 27 de dezembro de 2006. Dourados-MS: SEMED, 2006.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 141**, 18 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo para a Rede Municipal de Educação. Dourados, MS: SEMED, 2011a.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 274**, de 21 de novembro de 2011. Diário Oficial n.º 3.131, de 30 de novembro de 2011. Dourados, MS: SEMED, 2011b.

DOURADOS. **Lei n.º 3.904**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Dourados, MS. Dourados-MS: Câmara Municipal, 2015a.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 74**, de 11 de dezembro de 2015. Diário Oficial n.º 4.116, de 21 de dezembro de 2015. Dourados, MS: SEMED, 2015b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

NÓVOA, António (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa, Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 maio 2019.

A presente obra constitui-se de textos que objetivam evidenciar e analisar as Políticas Educacionais efetivadas no município de Dourados no governo do Partido dos Trabalhadores, período de 2001 a 2008. Essa obra é uma coletânea, composta por onze capítulos que abordam temáticas que circunscreveram o campo das políticas e da gestão educacional efetivadas em âmbito municipal, no período destacado. Salienta-se que a materialização das ações de gestão e de políticas é concebida a partir de diversos “olhares” por pesquisadores que compõem a obra, e, assim, manifestaram suas análises acerca dos retrocessos, permanências e/ou avanços na Educação Pública Municipal.

Busca-se com essa obra suscitar contribuições significativas aos gestores educacionais, bem como aos estudiosos do tema, nas tomadas de decisões acerca da Política Pública Educacional, visando a qualificação de ações, projetos e programas, no sentido de transformar essa política em política de Estado.

Parafraseando Freire, não sendo no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, nas práticas de ação-reflexão, convida-se a leitura e a problematização, com muitas discussões e debates a obra “Cenário da gestão municipal de Dourados-MS: a política educacional no período de 2001 a 2008”.