

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDUCATIONAL POLICIES FOR TEACHER TRAINING
IN BASIC EDUCATION

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA – Brasil
lilia.colares@hotmail.com

Resumo: A evolução histórica da educação escolar pode ser dimensionada por meio de séries estatísticas e outros dados de natureza quantitativa desde que os diversos fatores que influenciaram nos resultados sejam analisados sob a perspectiva crítica. Isto implica na compreensão de que os acontecimentos singulares estão inter-relacionados com o contexto histórico macro. Foi esta perspectiva que permeou a realização da pesquisa que resultou no presente artigo e cujo objeto de investigação foram as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação do município de Santarém (PA), no que concerne à formação de professores. O período abrangido (2003-2010) deveu-se à implementação de ações diferenciadas e inovadoras no setor educacional a partir da aprovação da nova LDB, Lei n.º 9.394/96. Destacamos que a política educacional expressa os diferentes graus de entendimento do papel do poder público diante das efetivas demandas sociais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Gestão municipal. Formação de professores.

Abstract: The historical development of school education can be scaled through a series statistics and other quantitative data from the various factors that influenced the results are analyzed from the critical perspective. This involves the understanding that natural events are inter-related macro historical context. It was this perspective that permeated the research that resulted in this article and whose object of investigation were the educational policies of the Municipal Education from the municipality of Santarém-Pa, with regard to teacher training. The period (2003-2010) was due to the implementation of differentiated and innovative actions in the education sector since the adoption of the new LDB,

9.394/96. We emphasize that the educational policy expressed different degrees of understanding of the role of government in the face of effective social demands.

Key words: Educational policies. Municipal management. Teacher training.

Introdução

A construção de um ensino público de qualidade, que garanta o atendimento da população em geral, passa pela formação de professores, o que exige a implementação de políticas educacionais direcionadas a este processo. Nas últimas décadas, tem se intensificado as lutas das entidades representativas dos professores para garantir e ampliar as conquistas historicamente obtidas quanto à qualificação e a remuneração, uma vez que ambas estão intrinsecamente associadas. O reconhecimento da *qualificação de professores* como condição para a melhoria da qualidade da educação foi incorporado na legislação e no teor dos textos que expressam as políticas educacionais, todavia, isto não significa que efetivamente aconteça no cotidiano, especialmente se considerarmos a diversidade de entendimentos que estão presentes nas diversas esferas de governo e a não unificação de um sistema educacional, o que faz com que uma determinada política oriunda do Ministério da Educação, ao ser efetivada em uma escola pública municipal, ganhe novos contornos. A princípio, não somos contrários a estas inovações e adaptações, mas apenas destacando que se faz necessário atentarmos para que elas possam cumprir a finalidade básica para a qual foram instituídas. Nesse sentido, é importante buscarmos na história a fundamentação para nosso discurso em prol da melhoria permanente do que é ofertado em termos de educação escolar para aqueles que dependem exclusivamente da escola pública. É importante lembrar alguns aspectos oriundos da produção acadêmica e do debate social que foram incorporados à Constituição Federal de 1988, como o resgate do concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino.

Ao longo desse processo, o docente passa a ser percebido, também, como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante tempo regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar, perspectiva que lastreia o que foi estabelecido, em 1996, pela Lei n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, a formação em nível superior

constitui um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica.

Este artigo apresenta as ações desenvolvidas, no período de 2003-2010, voltadas para a qualificação dos professores, tanto da zona rural quanto os que atuam na zona urbana no município de Santarém (PA). Desta forma, apontamos como as políticas estão sendo concretizadas no que diz respeito ao atendimento dos profissionais que estão atuando diretamente no ensino fundamental.

Conforme Lüdke e André (1986), uma investigação qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o campo, pois o pesquisador precisará presenciar o maior número de situações em que se manifeste o que lhe interessa investigar, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes. Numa pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo investigado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social.

A pesquisa foi desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação (Semed) com a finalidade de levantar dados e reunir documentos necessários para a consecução dos objetivos propostos na pesquisa. Os dados foram coletados por meio de análise documental, conforme os procedimentos descritos a seguir:

a) Análise documental

A análise documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas – são quase sempre a base do trabalho de investigação. A análise documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa ao acesso às fontes pertinentes, escritas ou não. Os dados obtidos através da análise documental possibilitam a validação das informações coletadas.

Nesta pesquisa, a análise de documentos voltou-se para os projetos desenvolvidos visando à qualificação docente, tais os cursos implementados pela Semed.

b) Análises dos dados

Inicialmente nos ocupamos em fazer um quadro contendo os números de docentes por formação que integram a Semed no período de

2003 a 2010. Em seguida procedemos à análise das ações desenvolvidas para a qualificação docente, procurando compreender a organização do quadro docente. Após a elaboração dos quadros, realizamos várias leituras do material, procurando construir um mapeamento das informações. Este levantamento, seleção e digitalização de informações (fontes documentais) permitiram reconstituir – ainda que de forma preliminar – o histórico da formação docente e as ações desenvolvidas pela Semed para qualificação de professores de escolas públicas municipais da cidade de Santarém no período de 2003 a 2010. Assim, neste texto, faremos a discussão acerca das políticas educacionais, da formação de professores e da educação no campo, nos tópicos a seguir.

Políticas educacionais e formação de professores: reflexões tendo por parâmetro as ações da Secretaria Municipal de Educação em Santarém

A análise das políticas educacionais exige a busca da compreensão das prioridades e compromissos que as delinham diante dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças expressas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96). Tal lei, estando pautada nas premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando os seguintes elementos: produtividade, eficiência e qualidade total. Segundo Dourado e Paro (2001, p. 50),

[...] a efetivação dos processos de descentralização e desconcentração das políticas e da gestão educacional exigem mudanças nos atuais processos gerenciais, vivenciados pelo sistema. Trata-se da implementação de políticas focalizadas, caracterizadas pela segmentação, rompendo, assim, o princípio da universalização da educação em todos os níveis. Irrompe-se na defesa da adjetivação da educação, com o apoio na garantia, pelo poder público, da educação básica e, particularmente, do ensino fundamental.

A ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que está imerso. Desse modo, deve ser entendida como uma experiência extremamente complexa que não se restringe à

sala de aula. Trata-se, portanto, de todo um conjunto complexo de relações que afeta diretamente no tipo de educação que está sendo oferecida a cada aluno e que determinará a própria qualidade de formação. Assim,

A compreensão do complexo conjunto de relações que tem lugar na escola básica bem como de suas mútuas determinações pode ser decisiva para evitar que o projeto de inovação ou a proposta de soluções deixe de atingir o objeto de que supostamente deveria dar conta. Se a qualidade do ensino é determinada por todas as ações que o constituem ou lhe servem de mediação, não se pode pretender que componentes importantíssimos dessa qualidade, como, por exemplo, o desenvolvimento de valores, posturas e hábitos democráticos, ou do gosto pelas artes e da aptidão para o seu usufruto, sejam feitos apenas pela introdução desses novos conteúdos no currículo – embora isso seja imprescindível. (DOURADO; PARO, 2001, p. 35).

Diante dessa concepção, faz-se necessário considerar que o grave descompasso existente entre teoria sobre políticas públicas em educação e realidade das escolas públicas básicas compromete a eficácia da educação escolar. Isso acontece porque, além da teoria, às vezes, não se apropriar de elementos relevantes da prática, abstraindo sua concretude, a prática docente, frequentemente, deixa de utilizar as contribuições teóricas presentes nos trabalhos de estudiosos e idealizadores de políticas públicas.

Em meio a uma perspectiva de transformação social, quando se consideram políticas educacionais, é preciso avaliar em que medida os projetos supõem a construção de uma consciência crítica por parte dos educandos como uma função imprescindível da escola para que tal transformação se dê de fato, para além da ideologia liberal dominante. Dourado e Paro (2001, p. 45) destacam que,

[...] ao lado de uma reflexão a respeito das potencialidades reais da educação como relação social capaz de contribuir para a transformação social, é preciso voltar-se para a concretude da escola pública e buscar nos problemas que sua prática apresenta os objetivos dos estudos e análises que se fazem, bem como das propostas de solução que se formulam. Dessa perspectiva, o critério da relevância dos estudos e das propostas de políticas educacionais deve ser diretamente proporcional à capacidade de explicitar os problemas e os determinantes da prática escolar, no

caso dos estudos, e de encaminhar soluções para esses problemas, no caso das propostas.

Assim, entendemos que a educação, por mais que tenha uma autonomia, ela ainda tem que seguir a política educacional burocrática, pois, se de um lado a escola tem a liberdade para tomar decisões, de outro ela tem que seguir padrões da política neoliberal. Desse modo, verifica-se que a educação ainda está direcionada verticalmente, principalmente no que tange às práticas educacionais dentro de uma dimensão relativista.

Em Santarém, de acordo com a Lei Orgânica do Município (LOM), em seu artigo primeiro, o Município é parte integrante da República Federativa do Brasil e reger-se-á, fundamentalmente, pela Lei Orgânica e pela legislação e regulamentos que adotar com a determinação de garantir a própria autonomia política, administrativa e financeira, respeitados os princípios da Justiça Social e demais preceitos estabelecidos na Constituição Federal e na Estadual. Assim, as políticas educacionais são oriundas da Secretaria Municipal de Educação e na sua execução está prevista a participação de outros atores, como: Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; Conselhos Escolares e o Conselho Municipal de Educação.

Apesar da existência legal e formal dos Conselhos supracitados, não há garantia concreta de que seus integrantes atuem de maneira a fazer com que as suas finalidades sejam cumpridas. Ainda existe uma forte lacuna a ser preenchida quanto ao funcionamento destes organismos. Como observa Villela (1998, p. 47),

A participação pode ocorrer numa organização, de acordo com o menor ou maior acesso ao controle das decisões pelos membros. Há grande diversidade de graus de participação, indo desde a simples informação que constitui o limite mínimo de participação até a autogestão que constitui seu grau mais alto [...].

Portanto, a educação tem um grande desafio na atualidade. O de garantir que todos tenham acesso aos conhecimentos disponíveis socialmente. Isto porque as crianças estão na escola, mas não estão aprendendo a ler e a escrever adequadamente. Muito embora a universalização do atendimento educacional tenha sido desencadeada, no entanto, resta-nos discutir a qualidade dessa educação. Nesse sentido, Sander (1995) nos fornece uma definição de qualidade que ultrapassa aquelas ligadas meramente a aspectos burocráticos ou econômicos.

O conceito chave que deve inspirar uma teoria significativa e relevante de gestão da educação é o de qualidade de educação para todos, definido em termos político-ideológicos e técnico-pedagógicos, à luz da conquista de elevados níveis de qualidade de vida humana coletiva. (SANDER, 1995, p. 155-156).

O conceito de qualidade de educação para todos implica desenvolver um ambiente qualitativo de trabalho nas organizações educacionais, mediante a institucionalização de conceitos e práticas técnicas e administrativas capazes de promover o desenvolvimento humano e a qualidade de vida.

No que concerne aos recursos humanos e qualificação docente, Colares (2006) destaca que o corpo docente da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, em 1989, era formado na maioria por professores com apenas o 1º grau (atual ensino fundamental). A situação se agravava na zona rural, em que era constituído, predominantemente, por professores leigos¹, muitos dos quais com apenas a formação primária.

A carência de professores com formação pedagógica tem sido motivo de calorosos debates políticos praticamente desde o Império, mas ainda longe está de ser efetivamente resolvida. Para se ter uma ideia, a Lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 5º, exigia, para aqueles que não tinham a necessária preparação, instruir-se em curto prazo nas escolas das capitais, mas à custa de seus próprios ordenados. Não se pode esperar que o professor, geralmente com salários baixos e tendo que se submeter a longas jornadas de trabalho, seja o único responsabilizado por sua formação.

No período delimitado para estudo (2003-2010), percebe-se, no quadro nº 1, que, no ano de 2004, apenas 59,26% do total de docentes possuem curso de nível superior e 37,05% atuavam com o magistério. Para qualificar os professores, foi proposto um projeto em parceria com o Centro Tecnológico do Pará (CEFET) e um curso de pós-graduação em parceria com a UFPA/Programa Educimat.

Podemos observar no quadro 1, referente à educação urbana, o significativo avanço concernente à qualificação docente, principalmente no último período estudado. No ano de 2004, de 37,05% de professores com magistério passa para 20,02% o índice desses professores, aumentando o número de professores com ensino superior para 79% em 2010.

Educação Urbana
Quadro 1 – Qualificação Docente Secretária Municipal de Educação, Santarém – 2003-2011

ANO	1º Grau		Magist		Outra formação		Est. Adicionais		Lic. Curta		Lic. Plena		Total Geral
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	
2003													947
2004			292	37,05			29	3,68			467	59,26	788
2005			244	30,84			23	2,90			524	66,24	791
2006			207	24,61			24	2,85			610	72,53	841
2007			154	18,13			11	1,29			684	80,56	849
2008			180	19,65			20	2,18			716	78,16	916
2009			259	28,74			09	0,99			633	70,25	901
2010			185	20,02			09	0,97			730	79	924

Fonte: Setor de Estatística da Semed, 2011

Legenda: s = soma parcial, % porcentagem

A seguir, discutimos as ações desenvolvidas pela Semed no que concerne à educação no campo.

A educação do campo: ações desenvolvidas pela Semed

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco na história da educação brasileira, por ser a primeira Carta Magna que abre possibilidades de discutir a escola que queremos para nossos filhos e para a população do campo. Neste sentido, com respaldo da Lei, a educação do campo se constituiu como um novo paradigma educativo para as populações que habitam as áreas rurais do Brasil; ela emerge a partir das lutas dos sujeitos do campo e se consolida institucionalmente com a Lei 9.394/96 (LDB da Educação). No artigo 28 da referida lei, são especificadas as adaptações necessárias para a oferta da educação básica à população do campo, por meio de:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Assim, destaca-se na lei citada uma compreensão da riqueza da diversidade cultural do campo, enfatizada no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, quando define que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

A luta por uma educação do campo nasceu para denunciar o descaso e o silenciamento que historicamente envolveu a educação dessa população. Esse silenciamento das ações governamentais não aconteceu somente no aspecto educacional, mas também na saúde, na habitação, no saneamento básico, entre outros. Mas o movimento por uma educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento, “[...] destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que foi negado a essa população. Foram direitos usurpados, negados” (CALDART, 2009, p. 9).

Segundo Arroyo (2009) e Caldart (2009), torna-se urgente a criação de políticas públicas que atendam à educação do campo. Políticas que reforcem a riqueza e a diversidade dos que vivem do campo. É necessário, políticas específicas que possam romper com o longo processo de exclusão e discriminação, assim como proporcionar a garantia de sua escolarização nos lugares onde nasceram e vivem.

No artigo sobre *A Importância do Materialismo Histórico na Formação do Educador do Campo*, Bezerra Neto e Bezerra (2010) discordam de que uma pedagogia específica para o homem do campo possa contribuir para a sua fixação no meio rural. Para eles, “o que realmente pode prender o homem à terra são as condições econômicas e as políticas implementadas para o setor e não a pedagogia” (BEZERRA NETO; BEZERRA 2010, p. 257). Nesse sentido, somente as relações econômicas mediadas pela política podem possibilitar a permanência desses sujeitos no campo, com a conquista da terra, dos equipamentos agrícolas e das condições de sobrevivência favoráveis a sua manutenção.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), trazem ainda alguns princípios que podem contribuir para alterar a relação entre o rural e o urbano, sem o predomínio do urbano sobre o rural. Dentre essas, está o disciplinamento dos recursos destinados ao ensino fundamental disposto na Lei n.º 9.424/96, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo. Enfatiza a necessidade do cumprimento desse financiamento por todos os entes federativos, assegurando o respeito à diferenciação dos custos, para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo.

Outra conquista importante dos movimentos é o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (BRASIL, 2010). O documento reforça algumas políticas já referenciadas nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo e nas Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento da Educação Básica do Campo, como: a quem se destina a educação do campo, os princípios educacionais para essa população, entre outros. Por outro lado, avança ao assegurar o comprometimento dos futuros governos com a criação de cursos de pedagogia e de especialização para professores das escolas do campo, e ao trazer uma nova concepção da escola deste meio.

Para Bezerra Neto e Bezerra (2010), a educação do campo não é tão diferente da educação das escolas da periferia da cidade, e a especificidade, defendida pelos movimentos sociais do campo, perde a dimensão da totalidade e não atende às necessidades da classe trabalhadora. Nesse sentido, entendemos que é preciso lutar por uma política de educação que seja acessível a todos, de modo que os alunos filhos das classes trabalhadoras, na cidade ou no campo, tenham acesso aos saberes universais recebidos por outros alunos.

Para Guimarães (2009), quando se trata das iniciativas em nível federal, os avanços são significativos, mas as ações das secretarias estaduais e municipais ainda são tímidas e paliativas. Quando se verifica a situação das comunidades do Planalto, no município de Santarém, onde realizamos esta pesquisa, nos deparamos com aquele histórico e precário sistema escolar: a exclusão, a miséria, a dura realidade vivida pelas crianças e jovens do campo continuam tão atuais e mais excludentes que nunca.

No município de Santarém, das 452 unidades de educação infantil e de ensino fundamental sob responsabilidade da Rede Municipal de Ensino, 386 estão localizadas na área rural e somente 66 funcionam na cidade. Na zona rural, estão incluídas as escolas da região de Rios: Lago Grande, Arapiuns, Várzea, Tapajós e Arapixuna e Planalto.

Na pesquisa referente aos documentos da Rede Municipal de Ensino, referentes à educação rural, não identificamos a preocupação com uma política específica para atender às necessidades formativas dos professores dessa região. Podemos notar no quadro 2, também, um avanço numérico, embora ainda não chegue em 60% o número de docentes com licenciatura. No ano de 2004, é apresentado no quadro 25,4% de professores com curso superior, em 2010 esse número passa para 59,33%.

Educação do Campo
Quadro 2 - Qualificação docente, Secretaria Municipal de Educação, Santarém – 2003-2011

ANO	1º Grau		Magistério		Outra formação		Est. Adicionais		Lic. Curta		Lic. Plena		Total Geral
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	
2003													1170
2004			681	74			06	0,65			234	25,4	921
2005			564	60,5			05	0,53			363	38,94	932
2006			701	62,86			03	0,26			411	36,86	1115
2007			604	57,63			06	0,57			438	41,79	1048
2008			530	50,86			06	0,57			506	48,56	1042
2009			394	47,18			07	0,83			434	51,97	835
2010			370	39,91			07	0,75			550	59,33	927

Fonte: Setor de Estatística da Semed, 2011.

Legenda: s = soma parcial, % porcentagem

Em relação à formação insuficiente do professor, o problema persiste e essa questão é visível no momento da lotação. Os professores que possuem uma formação adequada se recusam a trabalhar no campo, por conta da distância em que se encontram as escolas e do baixo salário que lhes é oferecido; os que aceitam essas condições são os professores que não possuem formação suficiente e geralmente não possuem vínculo efetivo com a Semed (GUIMARÃES, 2012, p. 57).

Na Amazônia, essa problemática se agrava por várias razões. O estado do Pará, assim como o próprio município de Santarém, possui área territorial muito vasta, chegando a ser maior que alguns países. As distâncias nesta região não são mencionadas em horas, mas em dias. Como agravante desse quadro, os meios de transporte e de comunicação ainda são extremamente precários. Os caminhos são os rios que, embora navegáveis, não seguem linhas retas, fazendo com que as distâncias se tornem ainda maiores. Com uma baixa densidade populacional, e ainda pouca circulação de riqueza entre os habitantes, não há atrativos para que a iniciativa privada instale estabelecimentos de ensino para formação de professores tanto da zona urbana como do campo. A região fica dependente da presença e da atuação do Estado. Como podemos constatar, os programas e projetos destinados à qualificação docente, em sua maioria, são de iniciativa (proposta) do governo federal, como descrevemos a seguir:

- a) **Plataforma Freire:** o Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais, sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superio-

res públicos, gratuitos e de qualidade, além de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, com a oferta cobrindo todos os estados da Federação, por meio de Instituições Públicas de Educação Superior, Federais e Estaduais, com a colaboração de universidades comunitárias;

- b) **Educimat:** o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, é de natureza interdisciplinar visando aos seguintes objetivos: aprofundar os conhecimentos científicos adquiridos em cursos de graduação; desenvolver capacidades criadoras e técnico-profissionais em ensino de ciências e matemática; promover a competência pedagógica, ética e científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores em ensino de ciências; formar profissionais que possam atuar como pesquisadores autônomos e como docentes em disciplinas da educação básica, da graduação e da pós-graduação;
- c) **Pró-Letramento:** formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- d) O **Plano de Desenvolvimento da Escola** (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro;
- e) **Escola Ativa:** o programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

No relatório da II Conferência Municipal de Educação – CME (2007), há uma proposta de criar um programa específico para formação continuada dos professores da região de várzea, no período em que estes estiverem fora da sala de aula; no entanto, essa proposta continua paralisada e os professores dessa região, quando precisam fazer cursos de formação, têm que se deslocar até a cidade. Mesmo com um número significativo de escolas multisseriadas no município, não se percebem ações específicas, sejam elas de formação, de remuneração, de melhores condições de trabalho,

por parte da Semed, direcionadas aos professores e alunos dessas escolas. Assim,

Para compreender a problemática atual da educação do campo e especificamente das classes multisseriadas é necessário cruzar aspectos, tais como: a precariedade da estrutura física das escolas; as longas distâncias percorridas pelos sujeitos para chegar às escolas; as irregularidades com relação à merenda escolar; inexistência de material didático; descaso com a formação dos docentes; falta de acompanhamento pedagógico; Relação Escola-Pais e Comunidade e Situações de trabalho Infanto-juvenil e o Currículo (PEREIRA, 2005, p. 9).

O estudo realizado por Pereira acerca das classes multisseriadas nas comunidades rurais e ribeirinhas de Santarém e Marabá visava a fazer o diagnóstico dessas escolas, levando em consideração as relações estabelecidas entre comunidade escolar e professores; escola e Secretaria de Educação; professor e aluno; professor e pais. O resultado identifica que a situação dessas escolas nos municípios pesquisados ainda é crítica, devido a alguns fatores, como: a precariedade de investimentos e incentivos por parte do setor público para essas escolas; a falta de qualificação dos professores para trabalhar com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, a insuficiência de conselhos escolares atuantes e a distância dos gestores dessas escolas com relação a alunos, professores e comunidade, centralizando ações e decisões.

De acordo com Guimarães (2012, p. 56-57),

Estudos realizados por Sousa e Ximenes no ano de 2004 em Santarém apontavam que dos 18.027 alunos matriculados no ensino fundamental no campo de 1^a à 4^a séries, 9.256 se encontravam em salas multisseriadas, enquanto na área urbana, dos 16.209 alunos, apenas 142 estavam frequentando classes multisseriadas. Atualmente, na área rural do município de Santarém, existem 386 escolas. Destas, 289 funcionam com turmas multisseriadas, sendo 159 na região de Rios e 130 na região do Planalto, envolvendo um quantitativo de 333 professores e 16.694 alunos (SEMED, 2010). É importante salientar que na área rural, devido à extensão territorial, as escolas são divididas em polos, os quais agregam mais de uma escola, as chamadas escolas anexas².

Importante destacar que, embora as propostas contidas nas diretrizes da II CME retratem a preocupação de educadores e de entidades que participaram do evento com a educação no meio rural, na prática pouco tem sido feito pela Semed para melhorar a situação dessas escolas e as condições de trabalho, de formação e, principalmente, de remuneração dos profissionais dessa região. Quanto ao acompanhamento técnico-pedagógico nas classes multisseriadas e bisseriadas, como já vimos anteriormente, ainda não virou realidade.

Guimarães (2012, p. 57) destaca que

As escolas dessa região, assim como as escolas de outras regiões brasileiras, geralmente apresentam problemas: a precariedade de sua estrutura física, professores com formação insuficiente, falta de apoio técnico-pedagógico aos profissionais de ensino, falta de biblioteca, entre outros, problemas esses que afetam diretamente o desempenho de seu corpo docente/discente, conforme estudos de Pereira (2005), Hage (2005) e Sousa e Ximenes (2004). Visando ao atendimento das necessidades dessas comunidades, a SEMED, por meio do FUNDEF e do FUNDEB, melhorou as condições físicas de muitas escolas nessa região, inclusive escolas anexas e multisseriadas, possibilitando o acesso à escolarização de muitas crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em suma, a problemática que envolve a educação dos povos do campo ainda continua e não difere das diferentes regiões rurais do Brasil. Um dos motivos é a falta de uma política de formação voltada para as necessidades dos professores do campo. Outro fator que merece destaque é que os cursos de formação disponibilizados não contribuem, efetivamente, para mudanças na prática pedagógica dos professores. Por isso, faz-se necessário pensar políticas públicas em consonância com as necessidades formativas desses profissionais, para que possam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem das pessoas que integram a educação do campo.

Considerações finais

A política educacional expressa os diferentes graus de entendimento do papel do poder público diante das efetivas demandas sociais, tanto nas questões de financiamento como na forma de gestão. Por isso, podem

ser centralizadoras ou descentralizadoras, assim como apresentar graus diferenciados de transparência na utilização dos recursos. Todavia, mesmo considerando-se as suas limitações, existem possibilidades de implementação de ações que possam resultar em melhorias para o processo de aprendizagem do exercício da democracia.

A execução de políticas educacionais emanadas do MEC fez com que fossem instituídas formas mais flexíveis de gestão, possibilitando um maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios como, por exemplo, o conselho de escolas. Os municípios, através de seus órgãos administrativos, devem gerenciar seus sistemas de ensino em colaboração técnico-científica com a União e os Estados, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem as suas peculiaridades.

Em Santarém, gradativamente, vem ocorrendo a participação de outros atores na execução das políticas educacionais, como por exemplo: o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb; o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e os Conselhos Escolares.

Notas

- 1 Neste caso, o conceito de leigo corresponde a não ter formação na área e nem formação fora da área. É o professor com formação em ensino fundamental incompleto e sem formação pedagógica.
- 2 Constituídas por turmas que funcionam em escolas da rede municipal de ensino, vinculadas a uma escola da mesma rede ou da rede estadual de ensino, denominada Escola Polo.

Referências

ARROYO, M. G. et al. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. especial, p. 251-272, ago. 2010.

BRASIL. *Decreto nº 7.532, de 04/11/2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: CNE/ CEB, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF: Secad, 2002.

- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.
- CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. In: ARROYO, M. G. et al. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 5-13.
- COLARES, M. L. I. S. *Políticas educacionais no município de Santarém*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.
- DOURADO, L. F.; PARO V. H. *Políticas públicas da educação básica*. São Paulo, 2001.
- GUIMARÃES, W. S. *Diagnóstico da Realidade Sócio educacional da Comunidade de Boa-Esperança em Santarém-Pará*. [S.l.]: Fapespa, 2009.
- GUIMARÃES, W. S. Políticas públicas de educação do campo e formação de professores. In: XIMENES-ROCHA, S. H; COLARES, M. L. I. S. *Formação de Professores: Pesquisa com ênfase na escola do campo*. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 45-60.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- PEREIRA, A. C. da S. Lições da Educação do Campo: um enfoque nas Classes Multisseriadas. In: HAGE, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005. p. 85-113.
- SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SANTARÉM. Prefeitura Municipal. *Lei orgânica do município de Santarém*. Santarém, 1990.
- VILLELA, D. P. *O conselho de escola: Impasses, perspectivas e busca de participação*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.

Recebido em 06 mai. 2016 / Aprovado em 13 jun. 2016

Para referenciar este texto:

COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais para a formação docente na educação básica. *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 67-82. maio/ago. 2016.