

# **AS CLASSES MULTISSEMIADAS E O DEBATE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR/UFPA DO MUNICÍPIO DE BREVES/MARAJÓ.**

Ana Paula Campos Soares<sup>1</sup>  
UFPA- Breves  
[ana.soares19@yahoo.com.br](mailto:ana.soares19@yahoo.com.br)

Profa. Me. Solange Pereira da Silva<sup>2</sup>  
Profa. Orientadora: UFPA- Breves  
[solangesilva@ufpa.br](mailto:solangesilva@ufpa.br)

**Eixo III - Educação e trabalho docente: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; práticas de iniciação à docência.**

## **RESUMO**

O artigo tem o objetivo de discutir a formação dos egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA, do Campus de Breves, bem como o reflexo da implementação desta Política de Formação Inicial na prática pedagógica dos professores que atuam em classes multissemiadas<sup>3</sup>. Adotou-se como metodologia o Materialismo Histórico Dialético, tendo como categoria de análise a contradição. Por meio de autores como Damis (2003), Maués (2003), Oliveira (2006), Mendonça (2010) e Silva (2014), buscou-se perceber historicamente as políticas de formação inicial de professores e o processo de expansão do ensino superior, até implementação do PARFOR. Considerando a realidade Marajoara e a necessidade no que se refere a educação no município de Breves, percebe-se que o Currículo do Curso e as metodologias de ensino ainda precisam ser adequados às especificidades das classes multissemiadas. Não se pode desconsiderar a fala dos educadores que apontam o curso como positivo para sua formação, entretanto, não cabe pensar apenas o processo de diplomação, urge a necessidade de uma análise aprofundada sobre a estruturação do mesmo para atender as demandas de formação da realidade local.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial. Classes Multissemiadas. PARFOR.

## **1. IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO PESQUISADO**

As políticas educacionais, implantadas no Brasil, tem enfatizado a formação docente, como forma predominante de melhoria da educação. “Nas primeiras décadas do século XX, as exigências para a melhoria qualitativa da atuação docente cresceram, tornando o tema objeto de críticas e de pronunciamentos oficiais” (DAMIS 2003, p. 98), que elevou à figura do professor como um dos principais responsáveis pelas mazelas do sistema de ensino.

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPA- Campus Breves, Turma 2013.

<sup>2</sup> Prof.<sup>a</sup> orientadora – Mestre em Educação Universidade Federal do Pará.

<sup>3</sup> O estudo parte do Projeto aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA) 2016: “A expansão do ensino superior no Arquipélago do Marajó: um estudo sobre a formação inicial dos professores egressos do curso de pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR”. Desenvolvido no Campus Universitário do Marajó – Breves, pela Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Bolsista Ana Paula Campos Soares - Coordenado pela prof.<sup>a</sup>. Me. Solange Pereira da Silva

De acordo com o Relatório da Unesco sobre os desafios da Educação para o Século XXI, (2012) “a melhoria da qualidade da educação está relacionada com a melhoria do recrutamento, da formação e do estatuto social e as condições de trabalho dos professores”. Entretanto, para Maués (2003, p.93), a centralidade dessas preocupações estão relacionadas com “as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado”.

A compreensão desses argumentos dá relevante sentido para o entendimento da formação de professores da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, uma vez que, esta política em movimento está articulada às reformas do Estado e as alterações no ensino superior, o que constitui a lógica das adequações estruturais, no atual contexto das mudanças capitalistas.

Nessa direção, buscou-se construir uma compreensão das formas de como se apresentam e cumpre-se as políticas públicas educacionais, em específico a formação inicial de professores com base em algumas contribuições de Marx e Engels para o entendimento da realidade social concreta produzido pelos seres humanos. Objetivando analisar como a formação inicial dos egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA do Polo de Breves, contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação do Campo em classes multisseriadas.

Apoiado nas pesquisas realizadas por autores como Oliveira (2006), Mendonça (2010), Silva (2014), procurou-se entender que o movimento do processo de Expansão do Ensino Superior na Amazônia iniciou-se a partir um movimento nacional começado nos anos de 1970 com a Política Extensionista pelas Universidades Federais fomentadas pelo governo militar. Pautados na lógica desenvolvimentista, foi possível observar o caráter da formação de professores após a Reforma Universitária aprovado em 1968 através do Projeto Rondon e Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, envolvendo diversas universidades do país. Dentre elas, destaca-se as ações da UFPA para a formação de professores vinculada ao Centro de Educação da UFPA”. (CAMARGO 1998, p.43).

Partimos do entendimento de que a formação de professores terá dois movimentos decisivos: o primeiro deslanchado pelo Programa da Interiorização da UFPA (1986) e posteriormente a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – REUNI (2009). O segundo, influenciado pelos novos marcos regulatórios das políticas de formação de professores, que no Pará, se dará pelas ações

firmadas entre UFPA e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR/CAPES.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O desenvolvimento de políticas educacionais para a formação de professores de nível superior no Brasil, começam a acontecer a partir de 1930. Damis (2002, p. 98), destaca que, junto às mudanças sociais ocorridas no período, o país “também produziu demanda para educação formal a partir do seu desenvolvimento capitalista”. O aumento quantitativo das escolas brasileiras levou, consequentemente, a necessidade de formação de profissionais para atender as necessidades econômicas desse período.

Um movimento importante para a ampliação dos debates relacionados a formação docente, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendiam a ideia de que as instituições de ensino superior proporcionassem estudos e pesquisas na área da formação profissional. “Dizia ainda o manifesto que tais universidades, formariam quadros de docentes para todos os níveis educacionais, por meio de uma ação planejada e coordenada, segundo os novos ideais pedagógicos e sociais”. (SILVA, 2014, p.47).

Em meio a esse cenário foram acontecendo, paulatinamente, transformações no que se refere a formação de professores, em função da exigência pela formação de nível superior para o exercício da docência. A lógica da qualidade focada na formação de professores não é uma exclusividade brasileira, uma vez que resultam das orientações dos Organismos Internacionais, como “Banco Mundial, Unesco, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Fóruns como o de Jontien, em 1990, ou o de Dakar, em 2000 e, conferências internacionais, como a realizada em Lisboa, em 2000”. Maués (2003, p.93).

A normatização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), marcou “a questão da definição/redefinição da formação do professor em nível superior no centro de debate sobre a educação no Brasil” (DAMIS, 2002 p. 102-103). No artigo 87 da citada Lei, § 4º, ao instituir a década da educação (1997-2007), que previu a admissão de professores “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” e deliberou-se que todos professores da educação básica tivessem formação superior.

De acordo com Rodrigues (2016, p.48), “o governo brasileiro intencionou satisfazer as necessidades básicas de educação expressas na conferência por meio do Plano Decenal de Educação para Todos”, tendo como base o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001, que conteria ações voltadas para formação de professores. Aprovação do PNE (2001-2010, Lei n.

10.172 (Brasil, 2001), afirmou a necessidade de formação dos professores e, estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação em nível superior. Outra ação a se destacar, é “o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6.095 de 24 de abril de 2007, que, assim como os demais, pretendiam melhorar a qualidade da formação inicial, para atender as necessidades da conjuntura.” (SANTOS, 2015, p. 50).

O Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009, lançou o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica – PARFOR, teve como base o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto 6.094/2007), o Programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que versa sobre a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação através do regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados (CAPES, 2009).

De acordo com o relatório da gestão da CAPES (2009-2014), foram implantadas por intermédio do PARFOR, 2.428 turmas em 451 municípios localizados em 24 unidades da federação. (RODRIGUES, 2016, p. 15). Destaca-se que região a Norte possui o maior número de professores matriculados no PARFOR, configurando-se, segundo Santos, (2015, p. 56) “com o maior déficit em formação de seus professores, e alto índice de docentes sem a formação exigida legalmente.” E o Estado do Pará, de acordo com os diagnósticos do Educacenso (2007), não se diferenciava dessa realidade.

No ano de 2008, com a construção do Plano Decenal para Formação Docente no Estado do Pará, que tinha por objetivo, “oferecer licenciaturas em nível de graduação, considerando as peculiaridades dos sujeitos a serem formados, propiciar especializações e incentivar docentes para ingressar em programas de mestrado e doutorado em todo o estado do Pará, nas redes estadual e municipal de ensino.” (PARÁ, 2009, p. 31).

Desta forma, a aprovação do programa, em regime de colaboração da União, Estado e Municípios, tornou-se fundamental para “estimular as IES públicas do Pará, em conjunto ou isoladamente, a propor cursos de graduação em modalidade mista (presencial e a distância) durante o ano de 2009, para todas as áreas de atuação da Educação Básica”, (PARÁ, 2009, p. 32). Assim foram ofertadas turmas no Instituto Federal do Pará (IFPA), na Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Na UFPA, de acordo com as pesquisas de Santos (2015, p. 64), mais de 10 mil professores ingressaram nessa universidade por meio do plano. No campus da UFPA/Breves, foram ofertados vários cursos de licenciaturas pelo PARFOR, entre eles foram cinco turmas de

Pedagogia desde o ano 2010. Essas turmas atendem professores que atuam tanto no meio urbano, quanto no meio rural do município, logo, a formação recebida no período de quatro anos do curso, precisa contemplar ambas as realidades.

Principalmente por Breves apresentar fortes especificidades educacionais, onde a maioria das escolas localiza-se no meio rural do município, são mais de duzentas escolas do campo e trinta escolas no meio urbano, ou seja, as classes multisseriadas se tornam maior campo de trabalhado para os egressos dos cursos de graduação. Assim, o curso de Pedagogia/PARFOR ao atender uma grande demanda de professores que atuam nas séries iniciais, e estão distribuídos nas mais diferentes realidades, exercendo seu trabalho nas escolas da cidade e nas escolas da educação do campo em classes multisseriadas.

### **3. METODOLOGIA**

A abordagem teórico-metodológica materialismo histórico-dialético, buscou compreender o objeto por meio de suas contradições e histórias. Entende-se, também, que a dialética se constitui pelo movimento contínuo que objetiva estabelecer uma conexão entre as particularidades com o geral e a totalidade social, esse movimento não se dá apenas na observação das mudanças pelas quais a sociedade passa, mas acontece justamente pela *práxis* onde “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FAZENDA 2010, p. 89).

Por meio dessa ação de transformação define que Rodríguez (2014, p. 137):

O materialismo histórico-dialético tem por objeto de estudo a compreensão e a transformação da sociedade na qual o homem vive. Sendo assim, não é possível considerar o conhecimento sem a existência dos outros. Ou seja, o materialismo filosófico fomenta a apropriação social do conhecimento historicamente produzido.

Procurou-se desta forma, por meio dessa abordagem teórico-metodológica, compreender a formação dos egressos do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA, do Campus de Breves e o reflexo da implementação desta Política de Formação Inicial na prática pedagógica dos professores que atuam em classes multisseriadas, estabeleceu a categoria contradição, e histórias dessas políticas públicas e as consequências de sua implementação na realidade local.

Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico no Banco de Teses e dissertações do Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Grupo de Trabalho de Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPED) e os documentos produzidos pelo Grupo de Trabalho da Associação nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Nacional (ANFOPE).

Realizamos também a análise de documentos como, o Decreto Federal 6.755, de janeiro de 2009, que institui o PARFOR e o PPC do curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA do Campus de Breves. Na pesquisa de campo utilizamos dois instrumentos de coletas de dados: entrevista e questionário com os professores egressos do curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA no campus de Breves. Desta forma, foi possível analisar a contradição entre o discurso dos professores egressos, sobre a prática efetivada, e o que os documentos dizem sobre o programa.

#### **4. RESULTADOS**

O Município de Breves está localizado no arquipélago no Marajó, e é um dos maiores e mais importantes da região marajoara. “Esse município caracteriza-se ainda por possuir extensas áreas ribeirinhas em seu território” (LIMA, 2011, p.78). Essa característica geográfica do município influência na organização educacional, pois, a maioria das escolas estão localizadas no meio rural do município. Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2013 existiam 321 escolas, porém apenas 32 delas estão na cidade. As outras 289 escolas estão localizadas no meio rural do município e apresentam características completamente singulares.

Uma dessas características, é a presença de classes multisseriadas devido o número reduzido de alunos para implantação de turmas seriadas. A solução encontrada é unir todos os alunos em uma única turma onde, o professor/professora desenvolve seu trabalho com alunos de idades e anos/séries diferenciadas, num único espaço e ao mesmo tempo. De acordo como os dados estatísticos da SEMED, no ano de 2013, foram matriculados 11 mil alunos somente em classes multisseriadas “distribuídas em 04 distritos denominados de Sede Rural, Antônio Lemos, São Miguel e Curumú.” (CAETANO, 2013, p. 75).

Com essa demanda tão grande de escolas ribeirinhas e a presença das classes multisseriadas em Breves, é notório que a maioria dos profissionais que são formados irão trabalhar com classes multisseriadas. O curso de Pedagogia/PARFOR no Campus de Breves, desde o ano de 2010, foi responsável pela formação de aproximadamente 150 professores para séries iniciais, que, em parte, já vinha desenvolvendo suas atividades em classe multisseriadas. A indagação é se a formação dos cursos contempla a prática pedagógica de acordo com realidade das classes multisseriadas?

Na pesquisa bibliográfica nos deparamos com um número significativo de obras relacionadas a formação de professores, porém não contemplavam as questões das políticas públicas ou a formação inicial.

Desta forma, encontramos no Banco de Teses e dissertações do IBICT seis dissertações e três teses, do período de 2010 à 2014, que discutem o tema: Política de Formação Inicial de Professores. No Grupo de Trabalho de Política de Educação Superior da ANPED foram localizados dois artigos que trabalham a questão política de formação de professores. Na pesquisa bibliográfica, também foram analisados os documentos finais dos 16 encontros realizados pela ANFOPE, de 1993 à 2014 e dois artigos sobre políticas de formação de professores.

**Tabela I - Materiais produzidos sobre Política de formação inicial de professores.**

Nº	AUTOR	PRODUÇOES	ANO	Tipo
01	VERDUM, P.L.	Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFS: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS	2015	Tese
02	RIBEIRO, L.L	Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?	2013	Dissertação
03	MOURA, E.J.S	Iniciação à docência como política de formação de professores	2013	Dissertação
04	MAUÉS, O.	A política de educação superior para a formação e o Trabalho docente: a nova regulação educacional	2010	Artigo
05	MONTEIRO, E.A.	Política de formação inicial de professores do ensino básico Cabo-verdiano: um estudo a partir do instituto pedagógico	2011	Dissertação
06	LAUANDE, M.F	Política de formação de professores: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica - PROEB/UFMA	2010	Tese
07	OLIVERI, A.M.	Políticas de formação de professores no brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG.	2014	Dissertação
08	RODRIGUES, L.C.	Programas federais de formação inicial de professores: maquinaria de uma governamentalidade.	2016	Dissertação
09	OLIVEIRA, D. M.	Formação de professores em nível superior: o projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital	2010	Artigo
10	DONATO, S.P	Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes.	2013	Dissertação
11	VIEIRA, J.A.	Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos	2010	Tese

Tabela: Elaborada pela autora (2017)

Por meio do levantamento realizado junto ao IBICT e na ANPED, apresentado no Quadro I, podemos visualizar que as discussões em torno das políticas de formação inicial de professores ainda são muito limitadas, se levarmos em consideração a importância da temática. Ao focalizarmos o debate na questão da formação docente para o trabalho nas classes multisseriadas a discussão fica ainda mais escassa, pois dos trabalhos analisados, nenhum discutia os temas Educação do Campo ou Classes Multisseriadas.

Na análise dos documentos da ANFOPE, observou-se que no período 1983 à 2014, foram realizados 16 encontros. O primeiro encontro foi realizado em Belo Horizonte, em 1983, e buscava dar os primeiros passos para a reformulação dos cursos de nível superior, exigindo

do governo maior autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) para gerir seus currículos e reformular seus cursos.

Desde de 1983 já se discutia a possibilidade de uma formação com princípios gerais para os educadores, e essa ideia foi desenvolvida nesse 5º encontro da ANFOPE. O sétimo encontro, realizado em 1994 buscava em suas discussões uma política educacional mais ampla, uma política global de formação de professores da educação, dentro dessa perspectiva também entrou em cena a discussão sobre formação inicial e continuada de professores.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA (2011), destaca-se que o documento apresenta como um de seus objetivos: “formar o (a) profissional de nível superior em Pedagogia para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Educação Profissional e na área de serviços e de apoio escolar”. (PPC, 2011 p. 18).

Verificou-se que, o documento propõe a formação e pesquisa como princípio formativo, que favorecem uma metodologia tempo escola e tempo comunidade. Em virtude de o período das aulas estarem organizadas durante os meses de julho, janeiro e fevereiro, para que os professores possam trabalhar nos demais meses do ano. As disciplinas são presenciais, sendo destinado 15% da carga horária para pesquisa de campo, realizado na comunidade de origem e apresentado pelo formato de Jornada Pedagógica.

Ainda assim, é pertinente frisar que o documento pautado, não contempla a educação em classes multisseriadas como uma das suas prioridades. Embora, conste no desenho curricular do curso de Pedagogia/PARFOR, uma disciplina, denominada Educação do Campo e Desenvolvimento na Amazônia, com uma carga horária de 60 horas. Entende-se que, apenas uma disciplina com carga horária mínima não permite base teórica para articulação proposta pela ementa, de propor utilização de meios e técnicas pedagógicas dirigidas à população local.

Para Caetano (2013, p. 81), “apesar dessa conquista é notório que as próprias universidades têm dificuldades em formar profissionais para atuar com classes multisseriadas, e acabam por negar e desconsiderar a importância dessas classes”. Corroboramos com Silva (2014, p.133), que “a formação mínima das discussões nos remete a assertiva de um currículo com uma perspectiva “urbanocêntrica” bem distanciado da realidade da educação do campo.

A pesquisa de campo realizada no mês de janeiro, onde foram distribuídos cinquenta questionários, dos quais onze retornaram e foram entrevistados dezesseis professores, apresenta a realidade do seu trabalho docente e importância da formação no Curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA. Neste trabalho utilizamos nomes fictícios, com vistas a resguardar a ética da pesquisa e a identidade dos entrevistados.

Na análise parcial dos questionários trazemos alguns dos dados pessoais dos professores, na tabela abaixo:

Tabela II - Dados Pessoais dos professores						
Nº	Professor	Sexo	Idade	Estado Civil	Cidade	Reside no Meio
1	Professor 01	M	46	Casado	Portel	Urbano
2	Professor 02	M	26	Solteiro	Portel	Urbano
3	Professor 03	M	35	Casado	Portel	Urbano
4	Professor 04	M	40	Solteiro	Curralinho	Urbano
5	Professor 05	F	43	Solteiro	Breves	Urbano
6	Professor 06	F	40	Outros	Breves	Rural
7	Professor 07	F	39	Solteiro	Breves	Urbano
8	Professor 08	F	25	Casado	Breves	Rural
9	Professor 09	M	48	Casado	Portel	Urbano
10	Professor 10	F	43	Viúvo	Breves	Urbano
11	Professor 11	M	26	Casado	Bagre	Urbano

Tabela: Elaborada pela autora (2017)

Dos professores que responderam aos questionários, apenas cinco são do município de Breves, os outros seis dividem-se entre os municípios de Portel, Curralinho e Bagre, sendo que dois residem no meio rural do Município de Breves. Essa característica gera uma dificuldade na estadia dos alunos na cidade para cursar as disciplinas, pois muitos afirmam que o custo de vida é alto para alugarem um local, pagar o transporte e alimentação nos períodos de aula.

Para esses professores alguns aspectos ainda são dificultadores no trabalho em classes multisseriadas como a estrutura das escolas, porém o desejo das crianças ribeirinhas de estudar, para mudar sua realidade, estimula o trabalho dos professores. Com relação a formação recebida no curso para o trabalho com classes multisseriadas os professores afirmam que existe uma relação, porém ela ainda não enfoca muito no trabalho com classes multisseriadas. Uma professora afirma “O curso de pedagogia não foca muito em classes multisseriadas, mas nos dá algumas bases para aplicarmos em nossas salas de aula” (PROFESSOR JOÃO Jan/2017).

Dos 16 professores entrevistados, apenas um trabalha atualmente no meio rural, porém muitos dos entrevistados já viveram essa experiência e afirmaram receber uma formação adequada no curso para trabalhar com classes multisseriadas. Segundo os educadores, durante a disciplina de Educação do Campo para o Desenvolvimento da Amazônia eles visitaram uma escola no meio rural para vivenciar a realidade de uma Classe Multisseriada.

A troca de experiência entre os professores que trabalhavam no meio rural foi importantíssima para que aqueles que não conheciam as classes multisseriadas pudessem compreender essa realidade dentro da turma.

Desta forma, visualizamos as contradições existentes na constituição do próprio curso, onde primeiramente analisamos o PCC do curso de Pedagogia e apenas uma disciplina contempla especificamente a educação, em sua fala, alguns professores, afirmam que o curso não contempla muito o tema das classes multisseriadas e outros afirmam que essa formação foi satisfatória, contribuindo para a melhoria de sua prática pedagógica em classes multisseriadas.

Os argumentos divergentes apontados pelos professores indicam um dos fatores que é um entreve do processo de aprendizagem dos professores/estudantes do curso de pedagogia/PARFOR/UFPA. Configurando-se na prática de políticas de formação aligeirada que não buscam em si a melhoria da prática educativa dos professores, mas apenas seguem orientações de organismos internacionais e servem “[...] mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior (FREITAS 2007, p.1214).

E mesmo que muitos professores afirmem que tiveram “um sonho realizado” ao obter o nível superior por meio de uma instituição federal, “Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (FREITAS, 2002, p. 148).

Preocupa-nos pensar a qualidade dessa formação não apenas na estrutura física, tempo de estudo, materiais disponibilizados e currículo, mas principalmente na intencionalidade de sua implementação e na eficácia de sua execução para atender as necessidades educacionais da região marajoara e classes multisseriadas que aqui existem. Faz-se necessário pensar e discutir as políticas de formação de professores implementadas, pois como afirma Gatti (2011, p. 85).

A falta de discussão substantiva do projeto pedagógico e a precarização do trabalho docente nesses cursos podem levar à reiteração do caráter regressivo das políticas públicas também no âmbito da expansão das oportunidades educacionais da educação superior pública, à medida que o modelo favorece o atendimento mais aligeirado e empobrecido de formação, justamente ao contingente de professores já submetido a condições educacionais desfavoráveis nas etapas anteriores de sua trajetória escolar. Deixa, assim, de oferecer-lhes devidamente os recursos de que necessitam para se profissionalizar com autonomia e para levar adiante o difícil projeto de melhoria da qualidade da educação para todos e de transformação cultural e social.

Neste sentido compreendemos que a discussão sobre a educação do campo e sobre as classes multisseriadas vem crescendo em meio aos cursos de graduação, entretanto há uma necessidade de avançar muito nas políticas educacionais para a formação de professores que

conheçam a realidade das escolas ribeirinhas e possam desenvolver um trabalho mais eficiente no seu cotidiano pedagógico, não se trata apenas de um diploma de nível superior, mas sim de uma formação voltada para a realidade a qual o educador está inserido. Assim esperamos que essa pesquisa contribua no avanço do reconhecimento da realidade da educação do campo e consequentemente das pesquisas na área que ainda precisam avançar.

## 5. CONCLUSÃO

Diante das reflexões tratadas neste trabalho, é possível afirmar que, embora os investimentos dos últimos anos, destinados para formação de Professores tenha ganhado relevância, ainda estão longe de atender as especificidades educacionais, principalmente das populações que vivem mais distantes dos centros urbanos, como é o caso das escolas ribeirinhas. O curso de Pedagogia/PARFOR, precisa ser pesquisado e compreendido em sua totalidade, ouvindo educadores que foram formados pelo PARFOR, e que, já atuavam em classes multisseriadas. Verificando assim pela pesquisa sistematizada, como o processo de formação no curso contribuiu para a sua atuação em classes multisseriadas em suas práticas pedagógicas.

Compreender a educação do campo e as especificidades das classes multisseriadas não é um interesse e sim uma necessidade no município de Breves. Pelas condições geográficas do município, torna-se inviável pensar hoje um modelo educacional que não considere as classes multisseriadas, podemos dizer ainda, que é impossível pensar políticas educacionais que não contemplem a educação ribeirinha, já que hoje ela é, em número de escolas, a maior no município.

Desta forma, essa pesquisa se faz necessária no sentido de ser a primeira que trata especificamente do tema de políticas de formação inicial de professores para trabalhar em classes multisseriadas, levando em consideração a formação recebida no curso de Pedagogia/PARFOR/UFPA.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético não acreditamos que ao final desta pesquisa, ao responder o problema suscitados, nós encerraremos os debates. Ao contrário, esperamos por meio desse estudo que outras pesquisas possam surgir na intenção de compreender e melhorar a questão das políticas de formação docente para o trabalho com classes multisseriadas.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

**BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

**BRASIL, Presidência da República. Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009** - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

**CAETANO, Vivianne Nunes da Silva.** **Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada.** Dissertação de mestrado, 2013. Disponível em: <[www.educampoparaense.com.br](http://www.educampoparaense.com.br)>. Acesso em: 07 de dezembro de 2016.

**DAMIS, Olga Teixeira.** Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, p.97-130, 2002.

**FAZENDA, Ivani.** O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. **FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional.** 12.ed. São Paulo. Cortez, 2010.

**FREITAS, Helena Costa Lopes de.** **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Set 2002, vol.23, no.80, p.136-167. ISSN 0101-7330. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf)> Acesso em: 20 de Fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf)> Acesso em: 20 de Fevereiro de 2017.

**GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso.** **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO 2011. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org](http://unesdoc.unesco.org)>, Acesso em: 20 de Fevereiro de 2017.

**LIMA, Natamias Lopes de.** **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA.** Dissertação de mestrado, 2011.

**MAUÉS, Olgaíses Cabral.** **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cad. Pesqui., Mar 2003, no.118, p.89-118. ISSN 0100-1574. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf)> Acesso em: 20 de Fevereiro de 2017.

**PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ.** **Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará.** 2009. Disponível em: <<http://www6.seduc.pa.gov.br>>. Acesso em: 06 de setembro de 2016.

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ – BREVES. Plano nacional de formação docente – PARFOR.** 2011.

RODRIGUES, Luana de Cássia Martins. **Programas federais de formação inicial de professores da educação básica no Brasil: maquinaria de uma governamentalidade.** Dissertação de Mestrado, 2016.

RODRÍGUEZ, Margarita Victória. Pesquisa Social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In. CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas. Autores Associados/Brasília UnB, 2014.

SANTOS, 2015. **POSSIBILIDADES E LIMITES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: A Visão de Egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR.** Dissertação de Mestrado, 2015.

SILVA, Solange Pereira da. **Formação inicial de Professores: Uma análise da experiência do Campus UFPa de Breves/Marajó.** Dissertação de Mestrado, 2014. Disponível em: <[bdtd.ibict.br](http://bdtd.ibict.br)>. Acesso em: 07 de dezembro de 2016.