

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



WALDENIRA SANTOS GUIMARÃES

PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação
Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo
no Planalto em Santarém/PA

Belém
2011

WALDENIRA SANTOS GUIMARÃES

**PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores
nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Área de Concentração: Educação

Linha: Formação de Professores

Belém
2011

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Guimarães, Waldenira Santos

PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada da Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA / Waldenira Santos Guimarães; Orientador: Tânia Regina Lobato dos Santos, UEPA,2011.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

1. Formação de Professores. 2. Políticas Públicas Educacionais 3. Educação do Campo.

CDD

WALDENIRA SANTOS GUIMARÃES

PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores
nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Área de Concentração: Educação

Linha: Formação de Professores

Data da Avaliação: 14/12/2011

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos
Dr^a em Educação, História, Política e Sociedade (PUC/SP)
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Dr^a em Educação, Currículo (PUC/SP)
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Externo

Prof^o Dr^o Salomão Antonio Mufarrej Hage
Doutor em Educação, Currículo (PUC/SP)
Universidade Federal do Pará - UFPA

*À minha mãe, **Maria da Conceição Sousa Santos** (in memoriam), que me iniciou na luta pela vida e na profissão de Professora. Toda a paixão que tenho pela Educação foi inspirada na sua árdua tarefa como professora do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Santarém.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte eterna de inspiração e sabedoria, pelo conforto recebido nas horas de angústias e de incertezas, permitindo-me continuar a caminhada.

Ao meu esposo, Aguinaldo Raimundo Cardoso Guimarães, que com compreensão e carinho me deu forças para enfrentar as dificuldades e concretizar esse sonho.

Aos meus filhos, Alexandre, Andrey, Anderson e André, pelo apoio e estímulo durante esse percurso.

À Prof^a Dr^a Solange Helena Ximenes Rocha, por ter despertado em mim o gosto pela pesquisa e pelas contribuições significativas para este estudo.

À minha orientadora, Professora Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos, pelas contribuições teóricas-metodológicas, e, principalmente, pela sua compreensão e estímulo.

À Professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao Professor Salomão Antonio Mufarrej Hage, pelas relevantes contribuições por ocasião do exame de qualificação e pelo apoio em outros momentos desse percurso.

Às colegas e amigas Telma Mercêdes e Maria do Socorro, pela parceria, solidariedade e conhecimentos compartilhados no percurso.

À minhas irmãs, Waldira, Waldeíse e Waldenilsa, que sempre me incentivaram a continuar.

À minha cunhada Zenilva Corrêa, pela acolhida e apoio.

À coordenadora e à secretária do Programa Pró-Letramento em Santarém, por facilitarem o acesso aos dados para este estudo.

Aos professores tutores e aos professores cursistas, sujeitos desta pesquisa, que me receberam carinhosamente e colaboraram para a realização deste trabalho e para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus colegas do Mestrado, pelos momentos de partilha e de solidariedade.

A todos aqueles que colaboraram para a realização deste estudo, meu sincero agradecimento.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite... Pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade.

Se for assim, a escola do campo será mais do que escola, porque terá uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que não começam nem terminam nela mesma e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra...

Caldart (2009, p.157)

GUIMARÃES, Waldenira Santos. PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

RESUMO

Nesta pesquisa analisamos a contribuição do Programa Pró-Letramento para a prática pedagógica dos professores em escolas multisseriadas do campo no planalto santareno. O *locus* do estudo foram as Escolas Municipais Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém-PA e os sujeitos foram a coordenadora do programa Pró-Letramento, dois tutores e seis professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas multisseriadas dessas comunidades. O percurso metodológico caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa-descritiva, utilizando-se também de pesquisa documental, tendo a entrevista e a observação dos encontros presenciais do programa como instrumentos de coleta de dados. A análise e a interpretação dos dados foi realizado a partir dos eixos temáticos: concepção de formação continuada, escolas multisseriadas e práticas de formação do programa Pró-Letramento. O aporte teórico dessa investigação se apoia nos estudos de Arroyo(2009), Caldart (2009), Freitas (2007), Gatti e Barreto (2009), Passos (2008), Pereira (2005), Pimenta (2008), Tardif (2010), Hage (2005-2010), Ximenes-Rocha (2008), entre outros; na análise de documentos do MEC, tais como: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352/2010, e também de documentos da SEMED: o Plano Municipal de Educação e o Relatório do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento. Os resultados nos apontaram para a necessidade de uma política de formação continuada voltada aos professores do campo, em especial, os das turmas multisseriadas; e que o Pró-Letramento não foi proposto para atender as especificidades das escolas multisseriadas, sendo, no entanto, a única formação recebida atualmente por esses professores. Dessa forma, contribuiu pouco para mudanças na prática pedagógica desses profissionais. Entretanto, a motivação imprimida pelos tutores durante a formação foi fundamental. Houve, em certa medida, o repensar de posturas pedagógicas na sala de aula com os alunos e foi significativa a troca de experiência entre os pares, por meio das atividades práticas realizadas durante a formação. Tal processo nos revela a importância de estudos voltados para a Educação do Campo, e a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores das escolas multisseriadas, principalmente dessa região. Revela também a necessidade de que sejam pensadas políticas públicas que garantam a valorização do professor e, condições adequadas de formação e de trabalho a esse profissional.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Políticas Públicas Educacionais. Educação do Campo.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. PRÓ-LETRAMENTO PROGRAM: The Continuing Education of Multigrade Teachers from Rural Areas in Santarém (Planalto Region). 2011. 159 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

ABSTRACT

In this study was analyzed the contribution of the Pro-Letramento Program for the pedagogical practice of teachers of multigrade schools from rural areas in Santarém (planalto region). The study were conducted in municipal multigrade schools from planalto region of Santarém and the subjects were the coordinator of Pro-Letramento Program, two tutors and six teachers of elementary grades from multigrade schools in these communities. It was accomplished a qualitative-descriptive research and also a documentary research. The methods of collection of the data used were interviews and the observations carried out in the meetings of the program. Analysis and interpretation of data were prepared based on these issues: the multigrade schools and the concept of continuing education and practical training of Pro-Letramento Program. The theoretical contribution of this research is based on studies of Arroyo (2009), Caldart (2009), Freitas (2007), Gatti and Barreto (2009), Passos (2008), Pereira (2005), Pimenta (2008), Tardif (2010), Hage (2005, 2010), Ximenes-Rocha (2008), and others. MEC documents: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Decreto nº 7.352/2010. SEMED documents: Plano Municipal de Educação and Relatório do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento. The results pointed to the need for a continuing education for teachers from rural areas, especially of multigrade schools. About the Pro-Letramento, the purpose of that program is not multigrade schools, so there was not a significant progress in the change of pedagogical practice of the course participants. This study reveals the importance of studies about Rural Education as well as there is a need to rethink education and continuing education for multigrade teaching, especially in that region. It also highlights the need for public policies designed to vocational training and continuing education of teachers as well as adequate conditions of working.

Keywords: Teacher Education. Public Policies for Education. Rural Education.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Área do Planalto Santareno	17
Quadro 1 - Demonstrativo da função, área de atuação, formação, instituição de formação e tempo de atuação dos sujeitos na experiência pesquisada.	34
Imagem 2 - Localização geográfica do município de Santarém/PA.	54
Fotografia 1 - Escola Jaci.	39
Fotografia 2 - Escola Itaci.	39
Fotografia 3 - Escola Jurema.	40
Fotografia 4 - Escola Cairara.	41
Fotografia 5 - Escola Manioca.	42
Gráfico 1 - Escolas Rurais: Multisseriadas e não Multisseriadas.	79
Fotografia 6 - Oficinas Pedagógicas.	95
Fotografia 7 - Seminário Pró-Letramento 2010/2.	96
Fotografia 8 - Atividades práticas da aula presencial.	104

GUIMARÃES, Waldenira Santos. PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo das Escolas Pesquisadas.....	37
Tabela 2 - Número de escolas do município de Santarém – 2010.	57
Tabela 3 - Número de professores por qualificação e região – ano: 2010.	60
Tabela 4 - Números de alunos matriculados por série e região na rede municipal de ensino – ano: 2011	61
Tabela 5 - Demonstrativo do Número de Alunos Matriculados no Ensino Fundamental em Santarém – 2004.	66
Tabela 6 - Demonstrativo do número de escolas, professores e alunos do campo no município de Santarém – 2011.	66
Tabela 7 - Número de professores que cursaram o Programa PRÓ-LETRAMENTO em Santarém desde sua implantação.	91

GUIMARÃES, Waldenira Santos. PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES–SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Nível Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECAF	Coordenadoria de Educação do Campo das Águas e das Florestas
CEFET	Centro Federal Tecnológico
CME	Conferência Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACED/BA	Faculdade de Educação da Bahia
FAPESPA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FORMAZON	Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação de Professores na Amazônia Paraense
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPECROP	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo Na Região Oeste do Pará
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEG	Museu Emílio Goeldi
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NEP	Núcleo de Educação Popular “Paulo Freire”
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PARFOR	Plano Nacional de Formação Docente
PEA	Programa Escola Ativa
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNEE	Portadores de Necessidades Educativas Especiais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROINFO	Programa de Formação de Professores a Distância Fundamental ou Médio dos Sistemas Públicos de Ensino
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada para os Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental
PRONERA	Programa de Educação na Reforma Agrária
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Executiva de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SOME	Sistema Modular de Ensino

UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional de Ensino – SEDUC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 METODOLOGIA.....	30
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	46
2.1 Silenciamento das políticas públicas em relação à educação do campo.	47
2.2 Vozes em defesa da educação do campo.....	50
2.3 Contextualização do locus da pesquisa	54
2.4 Política educacional de Santarém/PA.....	56
2.5 Escolas multisseriadas do campo em Santarém.....	64
3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO EM SANTARÉM	71
3.1 Programa Pró-Letramento.....	85
3.2 Programa Pró-Letramento em Santarém/PA.....	88
3.2.1 Dinâmica de formação	97
3.2.2 Temas, conteúdos dos fascículos	105
4 FORMAÇÃO NO PRÓ-LETRAMENTO: O olhar dos Professores, Tutores e Coordenadora sobre o Programa.	113
4.1 Concepção de formação do programa Pró-Letramento	114
4.1.1 Avaliação do programa	119
4.2 Conteúdo do Pró-Letramento e a realidade dos professores das escolas multisseriadas.	121
4.2.1 Ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas	123
4.3 Práticas de formação do programa Pró-Letramento	125
4.3.1 Contribuição do Pró-Letramento para a prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	149
ANEXOS	156

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse pela temática “formação de professores” começou no curso Magistério e Normal, de nível médio, ministrando a disciplina Estágio Supervisionado, ao mesmo tempo em que desenvolvia atividades como Coordenadora do Laboratório Pedagógico na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof^a Onésima Pereira de Barros, no município de Santarém.

Sendo uma das coordenadoras pedagógicas dessa escola, tive a oportunidade de participar de encontros e de planejamentos na 5^a Unidade Regional de Ensino¹ (URE) e assessorar o desenvolvimento de atividades relacionadas com a formação de professores. Nessa função, juntamente com outros professores, também elaborávamos inúmeros projetos pedagógicos, tais como: jogos matemáticos, produção textual, lúdico na sala de aula, educação ambiental, exercício dos valores na escola, entre outros. Esses projetos eram direcionados à melhoria do estágio supervisionado, e, ao final, fazíamos a socialização desses trabalhos com os professores das escolas onde o estágio era realizado.

O que mais nos motivou nesse percurso foi a supervisão de estágio nas escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental, na cidade e no campo (região do planalto, região de rios²), especialmente na região do planalto, que será nosso *locus* de estudo. O Planalto, aqui mencionado, corresponde a uma parte da área do campo no município de Santarém, localizada entre os eixos da PA-457, da BR-163, e da PA-370. Envolve 207 comunidades, localizadas em terra firme. Uma área extensa que possui 156 escolas e 13.513 alunos, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém (SEMED), em 2011.

1

Órgão que tem como finalidade estudar, planejar e executar o controle e a avaliação dos assuntos relativos à política educacional do Governo do Estado nos municípios de Aveiro, Belterra e Santarém, zelando pelo cumprimento das decisões dos Conselhos Federal, Estadual e Municipal de Educação, além de acompanhar as instituições que compõem a área de competência.

2

A região de rios compreende cinco microrregiões: Lago grande, Arapiuns, Arapixuna, Tapajós e Várzea.

Podemos melhor visualizar a extensão da área que abrange o planalto santareno na imagem 1:



Imagem 1 - Área do Planalto Santareno

Fonte: Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia – IPAM, Diagnóstico em Mapas – Baixo Amazonas – 2006. Meio Digital (modificado).

A região do planalto se constitui de uma extensa área de terra firme, característica que contribui para que as ações da SEMED, como as reuniões técnico-pedagógicas, sejam realizadas nas escolas Polo. Já os encontros pedagógicos e cursos de formação são ofertados em Santarém. O acesso a essas comunidades é difícil, pois algumas não têm serviço de transporte diariamente, e outras só dispõem desse serviço nos finais de semana. Dessa forma, a supervisão e o estágio dos alunos graduandos se constitui em um desafio para a prática docente e a ação educativa. As comunidades onde ficam as escolas *locus* desse estudo se encontram nessa região: as escolas Jaci, Itaci e Jurema ficam nos ramais às margens da PA-457 e as escolas Cairara e Manioca estão localizadas nos km 35 e 36 da PA-370.

Nas ações de acompanhamento e socialização das experiências vivenciadas no estágio, geralmente os alunos demonstravam insegurança, além de

dúvidas sobre o processo ensino-aprendizagem que nem sempre conseguíamos responder. Também observamos que os professores dessas escolas se ressentiam da falta de um maior assessoramento e orientação para enfrentar as diversas situações que ocorriam na sua prática. Isso nos inquietava, porque, às vezes, não nos sentíamos em condições de auxiliá-los.

Essa preocupação com a formação dos professores se intensificou quando, a partir de 2008, tendo feito o concurso para técnica educacional, passei a trabalhar desempenhando essa função na mesma escola em que já era professora. A necessidade de uma formação no processo apareceu de forma mais acentuada como uma possibilidade de subsidiar as práticas educativas dos professores e também possibilitar-lhes momentos de discussão e reflexão sobre essas práticas.

Essas experiências vivenciadas como professora e como coordenadora pedagógica traziam-me dúvidas e me inquietavam constantemente. Senti vontade de participar de uma formação mais consistente para enriquecer o meu trabalho enquanto professora e, como coordenadora, para melhor assessorar os professores.

A oportunidade de aprofundar esses estudos aconteceu quando a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA) lançou, no segundo semestre de 2008, o edital *Pará Faz Ciência na Escola*. Elaboramos então o projeto com o título: *Diagnóstico da Realidade Sócio-educacional da Comunidade de Boa-Esperança em Santarém-Pará*, que foi aprovado por essa instituição. O projeto tinha por objetivo diagnosticar a realidade sócio-educacional da referida comunidade, que está localizada no planalto santareno, o que nos possibilitou observar o trabalho e as dificuldades que os docentes enfrentam nas escolas do campo dessa região.

Essa experiência nos levou a outra possibilidade de aprofundar esse estudo, que foi a oportunidade de participarmos do Grupo de Estudos e Pesquisa da Região Oeste do Pará (GEPECROP). Esse grupo se ampliou e uma parte se desmembrou, passando a utilizar a denominação de Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação de Professores na Amazônia Paraense (FORMAZON), do qual somos integrantes. Participando desse grupo de pesquisa tivemos a oportunidade de conhecer melhor a realidade das escolas das comunidades do campo em Santarém.

Nos encontros realizados por este grupo, nas comunidades do Planalto, conhecemos outros profissionais interessados pela educação no campo. Isso nos motivou a estudar e discutir sobre essa modalidade de educação. Apesar de trabalhar há vários anos com os Ensinos Fundamental e Médio da área urbana, tudo

me parecia novo, porque era uma realidade complexa, mas ao mesmo tempo constituída de experiências inovadoras e desafiadoras que exigiam novas leituras, novas buscas e que apontava uma lacuna em nosso processo de formação.

Nesse percurso realizado nas escolas do campo em Santarém, percebemos que uma das maiores dificuldades enfrentadas por esses profissionais era a ausência de formação continuada. O acesso à formação inicial já era difícil: alguns deles ainda estavam cursando, com muita dificuldade, o Ensino Médio Normal, e, com relação à formação continuada, poucas oportunidades lhes eram oferecidas. Segundo esses professores, essa necessidade era urgente, pois algumas situações vivenciadas na escola, como a dificuldade em relação à aprendizagem dos alunos, as constantes faltas dessas crianças e jovens nas atividades escolares, entre outras, exigiam desses profissionais novos conhecimentos e novas metodologias.

Essa percepção dos professores, em relação às suas necessidades e às mudanças que os obrigam a refletir sobre a sua prática, faz parte das discussões atuais sobre a formação de professores. Conforme Pimenta (2008), as recentes pesquisas sobre a formação de professores têm colocado em pauta a formação inicial e continuada dos professores. E têm demonstrado que essa formação inicial e a formação continuada realizada pelos cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino é desenvolvida com um currículo formal e distanciado da realidade das escolas, não levando em conta as práticas docentes e as organizações escolares.

As políticas de formação de professores precisam garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Conforme Tardiff (2010), na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais estão relacionados, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente. “Trata-se, portanto de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a continuada” (PIMENTA, 2008, p.30).

Na concepção de Pimenta (2008), embora existam situações diversas que envolvem o processo de formação continuada, os programas criados com esse objetivo têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. E acaba por se constituir em uma formação que privilegia “o aligeiramento e o rebaixamento da profissão com cursos

de menor carga horária em relação às aquelas profissões mais valorizadas socialmente” (FREITAS, 2002, p.161).

Em relação às políticas públicas de educação e à formação de professores, Freitas (2002), ao estudar a *Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação centrado na análise das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica em Nível Superior*, identifica que a temática da avaliação se encontra vinculada à questão da formação de professores, principalmente em virtude das políticas para a formação de professores e da adoção do modelo de competências na definição dessas diretrizes.

Gatti (2008), ao estudar as políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década, enfatiza que 10 anos é pouco tempo para fazer essa análise; mas, a preocupação do legislador está centrada nos aspectos básicos relativos a alguns meios formativos mais utilizados em propostas de formação continuada e suas metodologias, como as relativas à educação a distância e à especialização. A autora também traz para o debate a questão dos financiamentos públicos destinados à formação continuada nas três esferas de poder. Segundo ela, de maneira geral, dá para supor que foram carreados “mais recursos nessa direção do que para formação de professores em cursos regulares de graduação (licenciaturas) em instituições públicas” (GATTI, 2008, p.68).

Nessa direção, notamos a preocupação de alguns teóricos como Freitas (2007), Pimenta (2008) e Tardiff (2010) com os cursos de formação continuada oferecidos pelo governo na última década. Essa preocupação tem levado representantes dos setores educacionais a promover inúmeros debates, apresentando propostas para que a formação do professor não esteja contemplada somente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e nos Decretos, como o nº 6.755 de 01/09/2009 - que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica; mas que seja efetivamente colocada em prática pelos governos por meio de programas voltados ao atendimento das necessidades formativas dos professores, no caso específico, dos professores do campo.

Na compreensão de Freitas (2007), Pimenta (2008) e Tardiff (2010) a formação inicial, unicamente, não atende a todas as necessidades dos professores, é preciso incluir a formação continuada, pois esta pode promover a reflexão da

prática e o aprofundamento teórico-metodológico do docente, a troca de experiências entre os pares, além de outros; minimizando, assim, a lacuna deixada pela formação inicial. Nesse sentido a formação continuada está sendo amplamente discutida no cenário educacional brasileiro.

As reivindicações acerca da formação continuada de professores são diversas, e as principais estão voltadas para a melhoria na qualidade e na realização de ações sistemáticas em relação a essa modalidade de educação. Respondendo a essas reivindicações, temos assistido à criação, por parte do governo federal, de algumas ações direcionadas a essa formação. Dentre elas estão o Programa de Formação de Professores a Distância (PROINFO), programa de formação inicial a distância para professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Médio dos sistemas públicos de ensino; o Programa de Formação Continuada para os Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), centrado na alfabetização lingüística e matemática dos alunos, e, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros.

No caso da Educação do Campo, Souza (2008) ressalta que algumas experiências estão sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais, governos e universidades com o objetivo de formar professores para as escolas do campo. O Curso de Pedagogia, e o lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, destinado às parcerias de educação na reforma agrária, “demonstra o fortalecimento da educação do campo na política nacional e a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área” (1998, p.1090-1091). Destacamos ainda o Programa Saberes da Terra e o Programa Escola Ativa. Este último é direcionado aos professores das escolas multisseriadas.

No Pará, atualmente, a Secretaria Executiva de Educação (SEDUC), por meio da Coordenadoria de Educação do Campo das Águas e das Florestas (CECAF), desenvolve o Programa Escola Ativa e o Programa Saberes da Terra em parceria com a Universidade Federal do Pará. Em Santarém, o Programa Escola Ativa (PEA) foi implantado pela SEMED, no segundo semestre de 2010, e o Programa Saberes da Terra, segundo informações da CECAF/SEDUC, será implantado no 2º semestre de 2011.

Os programas direcionados à Educação do Campo, segundo Arroyo e Caldart (2009), Oliveira e Santos (2008) e Hage (2010), ainda não atendem às

necessidades formativas dessa população e de seus educadores. Gomes *et al* (2010), no artigo sobre as *Jornadas de Formação de Educadores no Campo Paraense*, aponta para a importância dos princípios da Educação do Campo no processo formativo, traduzidos como política pública, e para isso destacam a necessidade de um trabalho articulado entre as diferentes políticas estatais e os movimentos sociais e populares.

Para Arroyo (2009), um dos aspectos que mais dificultam a educação do campo é a insuficiência de estudos e pesquisas que demonstrem essa realidade. As ciências sociais e as próprias instituições de ensino superior não priorizaram essa temática em suas discussões e pesquisas.

No Brasil, as produções no âmbito da formação de educadores do campo vêm se ampliando por força das pressões dos movimentos sociais representados pelas seguintes entidades: Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outras. Essas pesquisas têm colocado em foco a Educação do Campo e traduzido os anseios e aspirações dos professores em relação à sua formação.

Dentre esses estudos temos o de Azevedo (2010), sobre a *Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para as Escolas do Campo com Turmas Multisseriadas em Jardim do Seridó*. Nesse estudo, o autor ressalta que algumas particularidades da Escola Ativa em Jardim do Seridó, como um programa governamental, reforçam a necessidade de as políticas públicas serem avaliadas, a fim de confrontar crítica e operacionalmente o planejamento com a prática, revisando as ações quando necessário.

Outro importante estudo foi o realizado por Gonçalves (2009) sobre o Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. Essa pesquisa analisou as mudanças no trabalho docente a partir da introdução do programa Escola Ativa nas escolas multisseriadas rurais. O trabalho teve três frentes de análise: uma análise macro, relativa ao contexto histórico da formulação do Programa Escola Ativa e início de sua implantação no Brasil; uma análise meso, relativa aos processos de apropriação e resistência de diferentes grupos de interesse, e uma análise micro, que está relacionada às mudanças no trabalho

docente a partir da implementação do programa. A partir dessas frentes de análises, o autor conclui que o Programa Escola Ativa possui um forte traço de verticalismo na forma como foi implementado, nas esferas macro, meso e micro, que envolve todo o processo de formulação, implementação, avaliação e universalização, refletindo na sua dificuldade de incorporar produções críticas e análises coletivas para além do nível do discurso.

Em âmbito nacional, os estudos sobre a Educação do Campo estão se ampliando; mas, no estado do Pará, esses estudos sobre a formação de professores e a educação dos povos que vivem no campo ainda são escassos. Atualmente, a iniciativa de alguns pesquisadores e grupos de pesquisa começa a mudar essa realidade, nos mostrando como estão ocorrendo os processos formativos e educacionais dessa população em nosso estado.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (UEPA) temos alguns estudos referentes à formação dos professores do campo. Dentre esses, Almeida (2009), realizou a pesquisa sobre os *Saberes Mobilizados e Produzidos na Prática Pedagógica de Professores Ribeirinhos em Classes Multisseriadas no Município de Áfua*. Nesse estudo, o autor conclui que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas por esses professores, eles produzem saberes. Esses saberes estão relacionados ao contexto social e econômico no qual a escola está inserida, e isso acontece exatamente com os professores que trabalham há mais tempo com classes multisseriadas, residem na comunidade e participam diretamente das atividades produtivas da região.

Outro trabalho é o de Pamphylio (2010), sobre os *Dizeres das Crianças da Amazônia Amapaense sobre Infância e Escola*, desenvolvido em uma escola municipal rural de Anuerapecu, município de Santana-AP. Na percepção da autora, a partir do ponto de vista das crianças, as concepções de infância estão relacionadas às condições das brincadeiras e a escola é concebida com espaço agradável para fazer amizades, para se estar, mas também se apresenta como um espaço de manifestação do desejo de vivenciar a liberdade de ser criança por meio das brincadeiras.

A partir dessas constatações, algumas propostas são colocadas pela autora com a intenção de suscitar elementos de reflexão e, assim, proporcionar um novo pensar do processo de formação e das práticas pedagógicas do professor da educação infantil do campo, bem como suscitar discussões a respeito do

redirecionamento e implementação de políticas públicas educacionais que contemplem os anseios e as necessidades da criança do campo.

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA, desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão na região, em diversos municípios do estado do Pará. O Núcleo desenvolve atividades em três linhas de pesquisa: Educação Popular de Jovens e Adultos, Educação Popular Infantil e Escolarização Básica e Educação Popular na Amazônia Rural. Na linha de pesquisa Educação Popular na Amazônia Rural, realiza estudos e pesquisas sobre a educação nos campos paraense e amazônico, direcionados para a inclusão social e a identidade cultural das populações locais de forma interdisciplinar.

Entre os projetos de pesquisa realizados por esse Núcleo estão: a) Política de educação inclusiva e formação de professores; b) Inventário de experiências de educação do campo; c) Cartografia de saberes: representações de alfabetizando de comunidades hospitalares e periféricas de Belém e rurais-ribeirinhas de São Domingos do Capim sobre a cultura Amazônica.

Em 2006, o Programa EducAmazonia realizou e coordenou uma importante pesquisa direcionada à Educação do Campo em 11 municípios paraenses. Essa pesquisa, que foi financiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), teve como título: *O Inventário de Experiências Educativas no Campo Paraense*³. Nesse estudo, 18 experiências educativas na educação do campo paraense foram mapeadas e analisadas por pesquisadores da UEPA, da UFPA, do Museu Emílio Goeldi (MEG) e da SEDUC.

No relatório final desse estudo, os pesquisadores sinalizam que qualquer iniciativa de escolarização para a população do campo deve considerar como questão pedagógica as histórias de vida das populações, suas necessidades, seus desejos e a condição socioeconômica e cultural que as produziu. “Trata-se, portanto, de uma educação com as populações do campo da Amazônia e não de mais uma educação para as populações do campo da Amazônia” (UEPA, 2006, p.22).

Na pesquisa, a formação continuada de professores também merece destaque. Os resultados apontam que,

3

Nesta pesquisa, quem esteve à frente foi o NEP/UEPA.

a maioria das experiências possui um programa de formação, sendo que algumas não possuem programa, mas desenvolvem cursos ou oficinas direcionados à formação dos docentes. Entretanto, foram poucas as experiências que apresentaram dados significativos sobre os conteúdos e as metodologias utilizadas na formação (UEPA, 2006, p.206).

Um recorte dessa pesquisa foi realizado por Oliveira e Santos (2006, 2007) e intitulou-se: *Educação do campo na Amazônia: Um olhar Freireano para práticas educacionais*. O estudo teve como foco três experiências educativas com crianças e quatro com jovens e adultos em seis municípios do Pará (Alenquer, Belterra, Bujarú, Breves, Santarém, São Domingos do Capim). Na conclusão, as pesquisadoras constataram que as práticas de educação pesquisadas indicam pequenos avanços em termos metodológicos, quando os educadores se mostram preocupados com o contexto local; mas, por outro lado, as contradições dos discursos, a ausência do diálogo freireano e a pouca participação dos comunitários nas questões relativas à educação indicam que os processos educacionais vigentes estão longe de responder aos anseios da população do campo na Amazônia, bem como existe a necessidade de se ampliar os estudos na área da educação popular, de jovens e adultos do campo.

Nunes; Monteiro; Santos (2008), no estudo sobre *A formação de professores em Nível Médio Normal no Pará: política, motivações e aspirações profissionais dos alunos*, analisaram a extinção do curso Médio Normal no estado do Pará. Os sujeitos foram alunos do 4º ano do curso Médio Normal de escolas estaduais dos municípios de Ananindeua, Barcarena, Belém, Castanhal e Santarém. A análise do estudo revela que essa política foi decretada de forma aligeirada, sem um debate mais amplo com a comunidade educacional, sem uma avaliação prévia que respaldasse tal medida, bem como sobre o impacto da mesma para o Estado.

A extinção do curso afetou diretamente os professores do campo em Santarém; especialmente os ribeirinhos que tinham no Magistério nível médio a única possibilidade de formação inicial. O que acabou refletindo na educação local de uma forma geral, pois, devido a distância e a dificuldade de acesso, professores com formação superior não querem trabalhar nessas comunidades. Essa situação começa a ser modificada por força da legislação e de políticas como o PARFOR.

Em relação à extinção do curso médio Normal no estado do Pará, Nunes (2008), no painel sobre *As Políticas de Formação e Valorização dos Professores da*

Educação do Estado do Pará, julga ser importante a manutenção do curso. Entre as justificativas para sua permanência, as afirmativas de que o curso é a única modalidade de educação profissional de nível médio que a atual lei reconhece e identifica; para muitos alunos que residem nos distantes municípios paraenses esta é a principal, se não, a única oportunidade de formação (profissional) inicial de professores e possibilidade de ingresso no Magistério da Educação Infantil e das séries iniciais de escolarização.

Em relação à formação dos professores do campo, a Coordenadoria de Educação do Campo das Águas e das Florestas (CECAF) implementou uma proposta de educação para os professores do campo na região do Baixo Amazonas, nos anos 2008-2009, em parceria com as URES de Santarém (ponto de encontro da formação), Óbidos, Monte Alegre, SEMED Santarém e os movimentos sociais do campo com atuação na região. Durante as jornadas de formação, cerca de 250 educadores da rede estadual e municipal de ensino participaram das discussões que se aproximaram dos referenciais teóricos e metodológicos da Educação do Campo, da Educação Ambiental e da Educação das Relações Étnico-Racial na região do Baixo Amazonas (PARÁ, 2010, p.01).

Uma das bandeiras do evento tinha como base a afirmação de que “A multiplicidade de territórios existentes neste estado, modos diversos de vida, de trabalho e de reprodução social da existência, exigem políticas públicas reconhecedoras de sua diversidade sócio-cultural” (PARÁ, 2010, p.02). E as jornadas de Formação Continuada de Educadores do Campo realizadas vêm reafirmado essa necessidade.

No primeiro encontro de formação, após o aprofundamento teórico-metodológico à luz do referencial teórico, foi construída a Agenda de Compromissos. Uma espécie de planejamento coletivo, de encaminhamentos e de ações (por escola e por municípios presentes) para serem colocados em prática e seus resultados socializados na próxima jornada. Analisando a Agenda de Compromisso na II Jornada de Formação (2009), muitos desses encaminhamentos e ações não foram executados, no caso do município de Santarém, em especial, a Agenda de Compromissos planejada na jornada anterior não foi cumprida.

Durante a realização da III Jornada Estadual sobre a Formação Continuada para os Educadores do Campo, em agosto de 2010, em Santarém, a avaliação dos próprios educadores demonstrou que o problema persiste: as

atividades planejadas nem sempre são concretizadas. As dificuldades são inúmeras, dentre elas estão: a falta de articulação entre as secretarias municipal e estadual de educação, entre os educadores e as organizações governamentais ou não-governamentais e, principalmente, por falta de apoio dessas secretarias aos gestores e aos professores das escolas do campo.

Em Santarém, temos alguns estudos, como o realizado por Sousa e Ximenes (2004): *Curso Superior de Formação de Professores: da certificação exigida à formação necessária*, onde as autoras apontam que a Educação do Campo, no município citado, vem se desenvolvendo historicamente por um número significativo de professores sem a qualificação necessária. Principalmente no Ensino Fundamental, onde a formação adequada ainda é carente e o avanço no campo da formação inicial e continuada desses profissionais ainda se constitui em um grande desafio.

Rodrigues (UFPA, 2008) também pesquisou *As políticas de Formação Continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para os professores que atuam no campo em Santarém*. E os resultados apontam que o poder público local não possui políticas de formação continuada específica para os docentes em exercício nestas escolas. Esses estudos indicam a precariedade na formação inicial e continuada dos professores das escolas do campo nessa região.

Atualmente já se percebe uma pequena mudança em relação à formação de professores do campo no município. Essa mudança é impulsionada pelo programa de formação de professores do governo federal, o PARFOR, implantado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) em parceria com a SEMED, que possibilita a 1ª Licenciatura aos professores que ainda não possuem a graduação, a 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e a Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura.

Por outro lado, a formação continuada desses professores também está sendo contemplada nos programas do governo federal implementados pela SEMED em Santarém, como o Pró-Letramento, um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade da leitura/escrita e da matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e o Programa Escola Ativa, que veio para suprir a ausência de uma metodologia adequada às escolas multisseriadas.

Em relação ao tema de nossa pesquisa, consideramos ter encontrado no trabalho de Barbosa (2008), complementado com outros levantamentos feitos no

Guia Geral do Pró-Letramento e no catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o que mais se aproxima do nosso objeto de estudo. Embora o seu objeto seja o Pró-Letramento, com enfoque dado às relações do programa com o saber e o aprender de tutores do polo Itapecurumirim/MA, a nossa pesquisa direciona-se a analisar a contribuição desse programa de formação continuada para a prática pedagógica dos professores de escolas multisseriadas do campo no planalto santareno.

A opção pela pesquisa nas escolas do campo santareno foi impulsionada pelas experiências vivencidas como Professora de Estágio Supervisionado e Coordenadora do Projeto da FAPESPA, em 2009, e pelo fato de, no momento, o programa Pró-Letramento ser o único programa de formação continuada para os professores das escolas multisseriadas do campo de Santarém.

Nesta pesquisa, o contexto trabalhado são as escolas multisseriadas da região do campo santareno, formadas por alunos de diferentes níveis de aprendizagem e idade. O local onde desenvolvem suas atividades educacionais são as escolas-anexas, constituídas por turmas que funcionam em espaços da rede municipal de ensino vinculadas a uma escola da mesma rede ou da rede estadual de ensino denominada escola-polo. Estas são escolas maiores, localizadas em determinadas comunidades e são responsáveis pelo atendimento de alunos de outras comunidades que ficam localizadas em área mais próxima possível destas, onde não há escola ou não exista um determinado nível de ensino.

Partindo dessa realidade é que propomos o seguinte problema de pesquisa: Que contribuições o Pró-Letramento trouxe para a prática pedagógica dos professores de escolas multisseriadas do campo, no Planalto em Santarém-PA, considerando a sua realidade e especificidade sócio-cultural.

Diante dessa problemática de estudo com relação ao programa de formação continuada Pró-Letramento, esta investigação procura responder as seguintes questões de pesquisa: O Programa PRÓ-LETRAMENTO trouxe contribuições para a prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas do campo, no planalto santareno, considerando a sua realidade e especificidade? Qual a concepção que orienta a formação continuada oferecida pelo Programa PRÓ-LETRAMENTO aos professores das escolas multisseriadas do campo, no Planalto em Santarém? Que análise fazem os docentes dessas escolas acerca do Programa PRÓ-LETRAMENTO?

O objetivo geral desta pesquisa é: Analisar as contribuições do Programa PRÓ-LETRAMENTO para a prática pedagógica dos professores em escolas multisseriadas do campo, no planalto santareno, considerando a sua realidade e especificidade. Os objetivos específicos são: Investigar se a formação continuada do Programa PRÓ-LETRAMENTO contribuiu para a melhoria da prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas do campo, no planalto santareno. Analisar a concepção que orienta a formação continuada oferecida pelo Programa PRÓ-LETRAMENTO aos professores das escolas multisseriadas do campo, no Planalto em Santarém. Investigar se o programa PRÓ-LETRAMENTO atende às diretrizes da educação do campo e à realidade da escola multisseriada. Conhecer o que pensam os professores das escolas multisseriadas de Santarém acerca da formação continuada oferecida pelo Programa PRÓ-LETRAMENTO.

A importância deste estudo centraliza-se na necessidade de se conhecer como ocorre o processo formativo dos educadores do campo, em Santarém; conhecer as políticas públicas que subsidiam o trabalho desses profissionais, considerando a sua realidade e especificidade, e acompanhar as discussões/reflexões que possam apontar para a superação das assimetrias educacionais regionais. Entendemos que a pesquisa e a produção de conhecimentos se tornam aliados concretos no processo de formação continuada dos docentes e, conseqüentemente, na melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos. No caso específico desta pesquisa, dos alunos que vivem e estudam no campo, em Santarém-PA.

Após a descrição do problema e dos objetivos, descrevemos o caminho metodológico utilizado.

1.1 METODOLOGIA

O estudo sobre o Programa Pró-Letramento: *a Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseridas do Campo no Planalto em Santarém-PA*, aponta para uma abordagem de natureza qualitativa, pois busca compreender os fenômenos estudados em contato direto e demorado com o ambiente natural. Considerando esse ambiente como ponto de partida para interpretar a realidade dos sujeitos investigados.

Conforme Chizzotti (2009), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa,

as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. [...] E privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (1994, p.16).

A escolha não se limita somente a escolha de métodos ou técnicas, mas também deve levar em conta as implicações teóricas e metodológicas, exigências essenciais no processo de investigação, já que,

a escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou procedimentos, de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação as concepções de método, mas também a explicitação das concepções de sujeito e de objeto [...] e as visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo (SANTOS; GAMBOA, 2009, p.88).

A pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (2008), também pode ser caracterizada como “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2008, p.60). E a opção por essa abordagem de pesquisa deve ter como fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito.

Na abordagem qualitativa o pesquisador é parte do processo. Conforme Chizzotti (2009), ele deve manter uma conduta participante, em processo de formação e ação, levando os pesquisados a uma tomada de consciência de seus

problemas e condições que o determinam, para assim organizarem os meios de defender e promover seus interesses sociais.

Nessa perspectiva metodológica, os pesquisadores estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. [...] Divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48-51).

Em relação aos pesquisados, Chizzotti (2009) enfatiza que todos os que participam da pesquisa são autores de conhecimentos adquiridos e que eles devem ser elevados pela reflexão ao conhecimento crítico. Sujeitos da pesquisa identificam problemas, analisam esses problemas, discriminam as prioridades e propõem ações para sua solução.

Para o autor, nas pesquisas de abordagem qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos. Todos os sujeitos são passíveis de serem estudados, levando-se em conta suas experiências, representações e elaborações. Nessa condição, cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado, indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos (CHIZZOTTI, 2009).

Esta pesquisa também é descritiva; pois, conforme Bogdan e Biklen (1994), ao recolher dados descritivos, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa, já que a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Conforme Oliveira (2008), uma pesquisa descritiva exige um planejamento quanto à definição de métodos e técnicas para coleta e análise de dados e, por ser um estudo bastante amplo, permite o desenvolvimento de uma análise para identificação de fenômenos e explicação das relações de causa e efeito desses fenômenos.

Este estudo também se utiliza de pesquisa documental. A documentação, no dizer de Chizzotti (2009), é toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação. Entre os documentos analisados, estão: o Panorama para a

Educação no Campo (BRASIL, 2007), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (CNE/CEB, 2001), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2006), o Guia Geral do Pró-Letramento (BRASIL, 2007), as Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras (BRASIL, 2009), os Decretos nº 6.755 (BRASIL, 2009a) e nº 7.352 (BRASIL, 2010), entre outros.

Além da pesquisa documental, para a produção dos dados realizamos entrevistas (apêndice I, II, III), pois, estas se contituem em “um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho. Visam colher informações sobre o fenômeno a ser pesquisado, constituindo-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar” (CHIZZOTTI, 2009, p.55-57).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Elas podem variar quanto ao grau de estruturação, mas a escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objetivo da investigação.

A importância da entrevista reside no fato de que ao entrevistarmos estamos testando nossas hipóteses e tentando compreender o porquê de determinadas ações ou afirmações dos sujeitos em formação; por outro lado, quem é entrevistado expõe suas concepções, idéias sobre as situações, ao mesmo tempo em que busca resposta para suas próprias ações.

Realizamos também a observação de dois encontros presenciais do Pró-Letramento (apêndice IV), sendo um na área de Alfabetização e Linguagem - etapa 2010/2 (29/01/2011), e outro na área de Matemática - etapa 2010/2 (26/02/2011), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hilda Mota. Os encontros acontecem uma vez ao mês, sempre aos sábados e com oito horas de duração. A opção pela observação é relevante porque nos permite confrontar informações coletadas nas entrevistas com os sujeitos e aquelas levantadas na literatura e nos documentos, e auxiliou também no processo de compreensão da dinâmica de formação do Programa.

A observação estruturada dá ao pesquisador a possibilidade de vivenciar os atos no seu contexto e as circunstâncias em que se verificam as atitudes e as reações, conforme Oliveira (2008). Para Chizzotti (2009), a técnica permite uma análise mais compreensiva dos dados, porque supera as ilusões das percepções

imediatas e permite ao observador formular hipóteses explicativas a serem posteriormente constatadas e analisadas.

Bogdan e Biklen (1994) sugerem alguns princípios éticos que orientam a investigação de natureza qualitativa, que são: a proteção das identidades dos sujeitos; o respeito aos sujeitos da investigação; a clareza por parte do investigador, relativo aos acordos firmados até a conclusão do estudo e a autenticidade do investigador ao escrever os resultados. Mas, mesmo com essas linhas de orientação, as decisões éticas complexas são de inteira responsabilidade do investigador, baseando-se nos seus valores e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados.

Procurando seguir essas orientações quanto aos procedimentos éticos em relação à SEMED, fizemos a solicitação formal de autorização para a realização da pesquisa nas escolas e com os professores sob sua coordenação. Quanto à coordenação, aos tutores e aos professores participantes do programa, foi apresentado o projeto, seus objetivos e os instrumentos necessários a sua realização. A confirmação da participação dos sujeitos se encontra na assinatura de um Termo de Consentimento.

Para ampliar as possibilidades de conseguir os objetivos traçados, e melhor construir e elaborar esta pesquisa, selecionamos algumas escolas para o seu desenvolvimento. O *locus* desta pesquisa são as escolas municipais da região do campo, em Santarém/PA.

Os sujeitos são a coordenadora do programa Pró-Letramento, dois professores tutores e seis professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas multisseriadas dessas comunidades. O critério para a escolha dos sujeitos é que tenham participado ou estejam participando desse programa de formação, e no caso dos professores cursistas, tenham experiência de aproximadamente 3 anos atuando nas escolas do campo em classes multisseriadas no Planalto, em Santarém.

Neste estudo, os sujeitos serão identificados pela função que desempenham no programa e o número correspondente à ordem de realização das entrevistas, ficando assim codificados: Coordenadora; Tutor 1, Tutor 2; Cursista 1; Cursista 2, Cursista 3, Cursista 4, Cursista 5 e Cursista 6, conforme o quadro 1:

Quadro 1 - Demonstrativo da função, área de atuação, formação, instituição de formação e tempo de atuação dos sujeitos na experiência pesquisada.

Função	Área ou escola de atuação/formação	Formação acadêmica	Área de formação	Instituição onde fez a formação	Atuação na experiência Pesquisada
Coordenadora	Ed.Urbana/Ed.do Campo	N. Superior	Letras	Inst. Privada	2 anos e meio
Tutor 1	Ed.Urbana/Ed.do Campo	N. Superior	Pedagogia	Inst. Privada	2 anos
Tutor 2	Ed.Urbana/Ed.do Campo	N. Superior	Pedagogia	Inst. Privada	2 anos
Cursista 1	Educação do campo (Planalto), Escola Água	N. Superior	Pedagogia	Inst. Privada	2 anos
Cursista 2	Educação do campo (Planalto), Escola Jardim	N. Superior	Pedagogia e Mat.	Inst. Privada	1 ano e meio
Cursista 3	Educação do campo (Planalto) Escola Jardim	N. Superior	Pedagogia	Inst. Privada	3 anos e meio
Cursista 4	Educação do campo (Planalto) Escola Sol	N. Superior	Pedagogia	Inst. Privada	3 anos e meio
Cursista 5	Educação do campo (Planalto) Escola Ar	Cursando N. Superior	Letras	Inst. Privada	3 anos e meio
Cursista 6	Educação do campo (Planalto) Escola Pomar	N. Médio - Gavião II	_	CEFET/ SEMED	1 ano

Fonte: Arquivo pessoal de W.Guimarães, 2011.

Analisando o quadro acima, podemos verificar que os dois tutores e quatro dos professores pesquisados possuem nível superior em Pedagogia. A tutora do programa tem formação superior em Letras e uma das professoras pesquisada está cursando essa área de formação. Todos os sujeitos pesquisados - embora não conste essa informação no quadro -, possuem formação em nível médio Magistério; são habilitados, portanto, a trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental. A faixa etária dos sujeitos é de 25 a 55 anos.

No Seminário de Socialização das Atividades do Pró-Letramento, realizado em junho de 2011, durante a palestra de abertura foi enfatizada a necessidade de os professores que trabalham com a alfabetização de crianças

buscarem, além da Pedagogia, a formação na área de Letras. Também os próprios professores cursistas fizeram essa reflexão durante as suas exposições. Segundo eles, a maioria dos professores que trabalham com o Pré e as séries iniciais do Ensino Fundamental tem formação em Pedagogia, não são habilitados portanto a ensinar a Língua Materna, uma vez que não receberam essa formação. Uma outra situação constatada é a de que todos os sujeitos do estudo com formação superior cursaram em instituição privada de ensino, ratificando o que Guimarães (2009) havia constatado na sua pesquisa em uma escola-polo da região do campo santareno: devido a exigência da LDB (9.394/96) e dos órgãos governamentais, muitos professores assumiram o ônus da formação apesar das dificuldades e do custo que essa lhes acarretaria. E a qualidade da formação fundamental para o sucesso escolar nem sempre é priorizada, inclusive nos cursos de formação continuada ofertados pelo governo e implementados pelas secretarias municipais, como é o caso da SEMED/STM. Cursos que não consideram a realidade das multisséries

A coordenadora do programa tem 25 anos de idade, possui formação superior em Letras e está cursando a especialização em Gestão Escolar, no programa do governo federal *Escola de Gestores da Educação Básica*, modalidade Educação a Distância (EAD). Atua na docência há 5 anos e coordena o programa Pró-Letramento há dois anos e meio. Também já atuou como tutora deste mesmo programa.

Os professores tutores residem na cidade de Santarém e desenvolvem suas atividades profissionais nos polos de formação, sejam na cidade ou no campo. O Tutor 1 tem 33 anos de idade, é formado em Pedagogia e está iniciando a especialização em Educação Infantil. Atua na docência há 7 anos e sua experiência como tutor do programa na área de Alfabetização e Linguagem, no polo da área urbana e região do planalto é de 2 anos. Já o Tutor 2 tem 36 anos de idade, é formado em Pedagogia e pós-graduado em Gestão Escolar. Trabalha como professor há 12 anos e, na experiência pesquisada, há 2 anos na área de Letramento e Matemática. Atua nos polos da área urbana, da região de Planalto e da região de Rios. Os dois professores tutores atendem à exigência do MEC quanto à área de formação: licenciatura na área de Pedagogia, Letras ou Matemática.

Quanto aos professores, o tempo de docência desses profissionais varia de 7 a 29 anos em escolas multisseriadas do campo, e atuam nas experiências pesquisadas entre 1 ano a 3 anos e meio.

A Cursista 1 trabalha na Escola Jaci (comunidade A), tem 45 anos de idade e possui nível superior em Formação de professor. Atua na docência há 25 anos em escolas multisseriadas e cursou o Pró-Letramento há um ano e meio, na área de Alfabetização e Linguagem. Nasceu, constituiu família e sempre trabalhou nessa comunidade, tendo participação ativa nas decisões locais, juntamente com seu esposo, que possui uma barraca de vendas na praia.

A Cursista 2 trabalha na Escola Itaci (comunidade B), tem 50 anos de idade e é formada em Pedagogia. Atua na docência há 26 anos, em escola multisseriada, e atualmente trabalha com o Pré, o 1º e o 2º ano. Cursou o Pró-Letramento há 2 anos, na área de Alfabetização e Linguagem. Considera-se uma pessoa do lugar, pois, embora tenha nascido na região de várzea, ainda bem pequena veio morar nessa comunidade, onde sempre trabalhou e constituiu família. É a pessoa responsável pela escola, já que a escola-polo encontra-se distante e raramente o diretor vem até à escola-anexa.

O Cursista 3 trabalha na Escola Itaci (comunidade B), tem 46 anos de idade e formação superior em Pedagogia e em Matemática. Está concluindo a pós-graduação em Matemática e Física. Atua na docência há 20 anos, 18 desses nas séries finais do Ensino Fundamental. Só começou a trabalhar com as séries iniciais para poder cursar o Pró-Letramento, na área de Matemática; depois fez o revezamento com Alfabetização e Linguagem. Nasceu na região de rios, mas com 2 anos de idade veio para uma comunidade do planalto. Ainda hoje reside nesta comunidade, onde também começou a trabalhar como professor. Há 2 anos trabalha na Escola Itaci com uma turma de 3º ano e 4ª série.

A Cursista 4 trabalha na Escola Jurema (comunidade C), tem 36 anos de idade e é formada em Pedagogia. É professora há 14 anos e sua experiência com escolas multisseriadas nas escolas do campo é de 9 anos. Faz 3 anos e meio que cursou o Pró-Letramento na área de Matemática. Nasceu e ainda reside na cidade de Santarém, com a família, e todos os dias se desloca até essa comunidade onde atualmente trabalha com uma turma de 1º e 2º anos.

A Cursista 5 trabalha na escola Cairara (comunidade D), tem 44 anos de idade, formação em Magistério (nível médio) e está concluindo a graduação no curso de Letras. Trabalha na docência há 26 anos e sua experiência com escolas multisseriadas é de 20 anos. Cursou o Pró-Letramento na área de Alfabetização e Linguagem há aproximadamente 3 anos e meio, depois fez o revezamento com

Matemática. Nasceu em uma localidade próxima, mas veio muito pequena para essa comunidade, onde estudou, constituiu família, iniciou e desenvolve até hoje suas atividades profissionais.

A Cusista 6 trabalha na Escola Maníoca (comunidade E), tem 47 anos de idade e sua formação é em Magistério (nível médio). Trabalha na docência há 29 anos, com escolas multisseriadas, e cursou o Pró-Letramento na área de Alfabetização e Linguagem há cerca de um ano, depois fez o revezamento com Matemática. Nascida na cidade de Santarém, muito jovem se mudou para essa comunidade, onde reside com a família e é professora desde os 18 anos de idade. Na escola é responsável por tudo, desde a limpeza da escola, carregamento de água, preparo da merenda escolar e até mesmo as situações relacionadas às questões pedagógicas, já que a escola-polo fica a uma distância de 7 Km da escola-anexa em questão.

O fato de os professores cursistas terem todas essas formações não garante, porém, o sucesso escolar das multisséries. Observamos que os cursos em questão são distanciados da realidade com a qual esses profissionais lidam, que não os habilitam a trabalhar com esse perfil de escola e que pouco têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem do alunado.

As cinco escolas onde estamos realizando a pesquisa são identificadas respectivamente como: Jaci, Itaci, Jurema, Cairara, e Maníoca, e as comunidades como A, B, C, D e E, acompanhando a sequência das escolas. Detalhes na tabela 1:

Tabela 1 - Demonstrativo das Escolas Pesquisadas

Escola	Comunidade	Localização	Nº de turmas	Nº de Alunos	Nº de professores
Jaci	A	36 Km – PA-457	2	30	2
Itaci	B	5 Km – PA-457	3	48	2
Jurema	C	18 Km – PA- 457	4	49	4
Cairara	D	Km 35 – PA-370	3	54	2
Maníoca	E	Km 38 – PA-370	2	18	1
Total			14	199	11

Fonte: Arquivo pessoal de W.Guimarães, 2011.

As três primeiras comunidades pesquisadas estão localizadas às proximidades da PA-457, rodovia que liga a sede do município à Alter do Chão. Para chegar até essas comunidades temos que seguir os ramais que possibilitam esse acesso. A dificuldade, principalmente na comunidade Jaci, é decorrente das precárias condições do ramal e da falta de transporte coletivo. Só há ônibus duas vezes por semana: sexta-feira e domingo. Nas Comunidades Itaci e Jurema as condições dos ramais são melhores e há transporte coletivo diariamente.

As comunidades Cairara e Maníoca ficam na Rodovia PA-370. Apesar de estarem muito distantes da sede do município, há facilidade de comunicação e de transporte coletivo. No entanto, a rota do transporte coletivo se restringe à rodovia. Os moradores dos ramais que precisam utilizar esse meio de transporte às vezes têm que percorrer grandes distâncias até à parada de ônibus. Essa situação se agrava no período das chuvas, quando a lama dificulta ainda mais o acesso.

A comunidade A, onde está localizada a Escola Jaci (fotografia 1) fica distante 36 km da cidade, possui cinquenta e sete famílias e aproximadamente duzentos e cinquenta habitantes. Essa escola tem duas professoras e trinta alunos distribuídos em duas turmas: uma de 1º e 2º ano, com quatorze alunos, e outra de 3º ano e 4ª série, com dezesseis alunos. As duas turmas funcionam no turno da manhã. A escola tem uma sala de aula em alvenaria e cobertura de palha, uma cozinha (nesse espaço está o computador que veio para a escola no início do ano de 2011) e uma pequena área que funciona como refeitório. Devido a essa situação, a turma de 3º ano e 4ª série fica na sala de aula da escola e a turma de 1º e 2º anos em uma casinha anexa, feita de pequenos troncos e coberta de palha, construída com materiais e mão de obra da própria comunidade. A escola possui água encanada e energia elétrica desde o ano de 2009.



Fotografia 1 - Escola Jaci.

Fonte: Arquivo pessoal de W.Guimarães, 2011.

A Escola Itaci (fotografia 2) fica na comunidade B, distante 5 km da cidade. Com aproximadamente quarenta e oito famílias e duzentos habitantes, tem luz elétrica e água encanada na área central, onde fica a igreja, o barracão comunitário e o campo de futebol. A escola, porém, até há pouco tempo não era contemplada com esse recurso. Com a reforma realizada pela SEMED, em junho/julho de 2011, seu espaço foi ampliado: antes havia duas salas de aula e uma secretaria, agora, com a nova estrutura, a escola ganhou um poço artesiano, uma cozinha, um refeitório bem amplo e três banheiros: um feminino, um masculino e um destinado a alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE).



Fotografia 2 - Escola Itaci.

Fonte: Arquivo pessoal de W.Guimarães, 2011.

Essa escola tem dois professores e uma funcionária de apoio. Possui quarenta e oito alunos distribuídos em três turmas: uma de 1º e 2º ano, com quatorze alunos; uma de 3º ano e 4ª série, com dezenove alunos, ambas funcionando pela manhã, e uma turma de 1ª etapa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com quinze alunos, no horário da noite.

A Escola Jurema (fotografia 3) está localizada na comunidade C a 18 km da cidade, com aproximadamente sessenta e cinco famílias. O prédio dessa escola foi construído recentemente, no primeiro semestre de 2011, com uma sala de aula, uma cozinha, um refeitório e três banheiros: um masculino, um feminino e um para alunos PNEE. Possui quatro professoras e uma funcionária de apoio.



Fotografia 3 - Escola Jurema.
Fonte: Arquivo pessoal de W.Guimarães, 2011.

A escola tem quatro turmas: uma de Pré-escolar, com nove alunos; uma de 1º e 2º ano, com quatorze alunos; uma de 3º ano e 4ª série, com quatorze alunos, funcionando no turno da tarde; à noite, existe uma turma de 3ª etapa de EJA com doze alunos. Como a escola só tem uma sala de aula, à tarde as crianças de Pré estudam no refeitório, as de 1º e 2º ano estudam na secretaria e as de 3º ano e 4ª série ficam na sala de aula. Até maio de 2011 esses alunos estudavam no barracão comunitário da comunidade.

A Escola Cairara (fotografia 4) está localizada na Comunidade D, km 35 da PA-370 (Rodovia Santarém Curuá-Una), que possui aproximadamente oitenta e três famílias. É uma comunidade privilegiada, em termos de comunicação e

transporte, já que está no caminho do distrito de Boa Esperança (Santarém) e do município de Mojuí dos Campos.



Fotografia 4 - Escola Cairara.
Fonte: Arquivo pessoal de W. Guimarães, 2011.

A escola tem uma sala de aula, uma secretaria, uma cozinha e dois banheiros: um para funcionários e outro para alunos. Seu quadro funcional é composto de uma funcionária de apoio e duas professoras. Tem um total de cinquenta e quatro alunos distribuídos em três turmas: uma de Pré (que funciona na secretaria pela manhã), com sete alunos; uma de 1º e 2º anos, com vinte e dois alunos, que fica na sala de aula pela manhã, e, uma de 3º ano e 4ª série, que funciona à tarde com vinte e cinco alunos.

A Escola Manioca (fotografia 5) fica na comunidade E, km 38 da PA-370. Possui um número significativo de habitantes e a maioria dos alunos precisa caminhar muito para chegar à escola. Alguns chegam a fazer um percurso de 6 km para ir e vir. O prédio da escola é de alvenaria, embora esteja em estado precário de conservação, possui 1 sala de aula, uma cozinha (que funciona também como depósito) e um banheiro externo. Não tem água encanada, nem poço artesiano; a professora carrega água de sua residência que fica a 2 km de distância da escola para beber e fazer a merenda. A água para limpeza e outras necessidades vem da casa de uma vizinha da escola, que fica a uma distância de aproximadamente 200 metros.



Fotografia 5 - Escola Manioca.
Fonte: Arquivo pessoal de W.Guimarães, 2011.

Nessa escola não há funcionária de apoio e todos os trabalhos, que vão desde a merenda até a limpeza do banheiro, são feitos pela professora com a ajuda dos alunos. A escola tem duas turmas sob a responsabilidade da mesma professora, sendo que a de Pré ao 3º ano funcionam no turno da tarde com nove alunos, e outra, de 1ª etapa de EJA, funciona à noite, também com nove alunos.

As escolas pesquisadas, em geral, estão em bom estado de conservação, são padronizadas em relação à estrutura e espaço físico. A escola Jurema foi construída recentemente e a escola Jaci reformada e ampliada; apenas a escola Manioca não segue esse padrão, encontrando-se em precário estado de conservação. Segundo a professora, a SEMED sinalizou que a reforma já está sendo providenciada.

Para a realização da análise dos dados optamos por trabalhar com eixos temáticos, pois conforme Bardin (2010) “a investigação por temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples para compreendê-lo” (BARDIN, 2010, p.199).

Para tal procedimento, seguimos as seguintes etapas: primeiro organizamos as informações coletadas nas entrevistas e nas observações dos encontros presenciais do programa, identificando as respostas de acordo com os seguintes eixos temáticos: concepção de formação continuada, escolas multisseriadas e práticas de formação do Pró-letramento.

No segundo momento fizemos a organização e análise dos eixos, e definimos as temáticas do estudo em: *concepção de formação do Pró-Letramento; conteúdo do Pró-Letramento e realidade das escolas multisseriadas; práticas de formação do Pró-Letramento e sua contribuição para a prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas.*

No que se refere à formação continuada, Pimenta (2008) afirma que os programas desses cursos têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. “Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 2008, p.25).

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica formação, reflexão e crítica (PASSOS, 2008, p.14).

A formação de professores, assim concebida, envolve aspectos fundamentais para que o profissional seja capaz de pensar e agir sobre sua prática, e, a partir da reflexão, seja capaz de transformá-la. As políticas públicas de formação garantidas na LDB (9.394/96) não acenaram com essa perspectiva aos professores; ao contrário, os programas criados pelo governo não consideram a realidade social dos professores e utilizam-se, especialmente, de recursos e tecnologias de educação a distância. É uma forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos (FREITAS, 2007).

A concepção de formação continuada do programa Pró-Letramento está voltada para a formação dos professores das escolas públicas. Seus objetivos visam oferecer suporte à ação pedagógica desses professores, contribuir para desenvolver nas escolas uma cultura de formação continuada, buscando por meio de suas práticas de formação a melhoria da qualidade da leitura/escrita e matemática, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em Santarém, estudos realizados por Sousa e Ximenes (2004) afirmam que é na região do campo que se concentra o maior número de prédios escolares em precária situação, professores temporários e sem qualificação necessária para o

exercício do magistério; em contraposição à área urbana, em que todos os professores já possuíam, à época da pesquisa, o Magistério em nível médio.

Nessa direção, esperamos que a referida pesquisa nos possibilite saber em que aspectos o programa Pró-Letramento contribuiu para a prática pedagógica dos professores das classes multisseriadas, considerando que esses professores têm poucas oportunidades de formação.

A partir disso, o estudo aqui proposto está organizado com:

1. Introdução, na qual a pesquisadora revela as motivações, o problema e os objetivos da pesquisa; bem como a metodologia do estudo embasado em Bardin (2010), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2009) e Oliveira (2008);
2. Políticas Públicas de Educação do Campo, abordando o silenciamento que envolveu a Educação do Campo; as vozes que deram um novo rumo a essa trajetória; as ações públicas direcionadas à educação desses povos e a formação de seus professores. Enfocamos também a contextualização do *locus* da pesquisa, a política educacional de Santarém e a realidade das escolas multisseriadas no município. Tais concepções buscam respaldo teórico nos estudos de Azevedo (2010), Colares (2005), Freitas (2002), Gatti e Barreto (2009), Mizukami (2003), Ximenes-Rocha (2008), e em fontes documentais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), SEDUC e SEMED;
3. Formação de Professores do Campo e o Programa de Formação Continuada de Professores: Pró-Letramento em Santarém, suas peculiaridades e seu percurso nos três anos e meio de efetivação nesse município, ancoradas em autores como Arroyo, Caldart, Molina (2009), Colares (2005), Freitas (2007), Gatti (2008), Hage (2005), Tardiff (2010), Ximenes-Rocha (2008) e em fontes documentais do MEC e da SEMED;
4. Formação no Pró-Letramento: o olhar dos professores, tutores e da coordenadora sobre o Programa de Formação Continuada Pró-Letramento, guiados pelos eixos temáticos: concepção de formação do programa Pró-Letramento, conteúdo do programa e a realidade das escolas multisseriadas, e práticas de formação do Pró-Letramento; analisando qual a contribuição desse programa para a prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas no campo no planalto santareno, a partir da leitura dos fascículos do Programa, da observação dos encontros presenciais e das

entrevistas realizadas com os referidos sujeitos, à luz do referencial teórico adotado;

5. Considerações Finais, na qual fica constatado, com base na produção e análise dos dados, que o Pró-Letramento por não atender às especificidades das escolas multisseriadas, pouco contribuiu para mudanças na prática pedagógica desses profissionais, indicando a importância de estudos voltados para a educação do campo e a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores das escolas multisseriadas, principalmente dessa região.

A temática não se esgota neste estudo, mas pretende ampliar esses questionamentos, bem como suscitar novas pesquisas e estudos voltados às necessidades formativas dos professores e ao ensino-aprendizagem dos filhos e filhas daqueles que habitam essa região.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A preocupação com a “qualidade da educação”, ultimamente, tem ocupado papel relevante nos discursos e nos programas educacionais dos governos, dentre estes o Pró-Letramento. Mas, na concepção de Calixto (2008), embora a educação seja destacada como referência para o desenvolvimento do país, há uma contradição entre discurso e ação. Segundo a autora, visando ao atendimento dessa prioridade e respondendo às exigências dos organismos internacionais, como: a Organização da Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as políticas públicas direcionadas à educação não priorizam as necessidades da população, mas são adequadas às necessidades do mercado.

Entre as ações neoliberais que visam à melhoria do ensino no Brasil, Calixto (2008) também destaca a formação continuada de professores na modalidade a distância, efetivada como programa de formação após a aprovação da LDB (9.394/96) ao “determinar o *locus*, as diretrizes, cursos, programas e condições de trabalho relacionado à formação docente” (2008, p.61). A preocupação com a formação de professores aparece para atender à necessidade do mercado, fortalecer a política educacional e melhorar a “qualidade da educação”.

Essa discussão é também contemplada nos estudos de Freitas (2002) sobre a *(nova) política de formação de professores*, ao afirmar que, no desenvolvimento e na implementação de políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação defendida pelos diferentes setores governamentais e empresariais adquire importância estratégica como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Azevedo (2010) ressalta que os objetivos dos programas resultados dessas políticas quase sempre não envolvem os sujeitos; a participação desses no processo se dá apenas na execução das ações. Essa argumentação é pertinente, uma vez que as políticas educacionais no Brasil, efetivadas por meio dos programas, não contemplam as necessidades dos professores, cujas reivindicações são uma formação voltada para o aprofundamento do conhecimento e dos valores humanos e éticos.

Uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deve fundar-se em outras condições, que permitam a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país (FREITAS, 2007, p.1226).

Para Arroyo (2007), as políticas públicas relacionadas à Educação do Campo, em geral, ainda são tímidas e paliativas; pois, historicamente, o Brasil não tem tradição na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e nem na prática de formação de professores que focalizem a Educação do Campo.

Neste capítulo enfatizamos o silenciamento que envolveu a Educação do Campo e as vozes que deram um novo rumo a sua história. Também são explanadas as ações públicas direcionadas ao campo e à formação dos professores.

2.1 Silenciamento das políticas públicas em relação à educação do campo.

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. 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.09). Segundo o Decreto nº 7.532/2010, a Educação do Campo compreende:

A Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio destina-se ao atendimento às populações do campo: os agricultores familiares, extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. [...] O Campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.01).

Caldart (2009) preconiza que a defesa de uma Educação do Campo precisa estar incluída na problemática mais ampla do campo no contexto capitalista; inclui a defesa de tecnologias apropriadas, da reforma agrária e de uma política agrícola para a agricultura camponesa. Essas reivindicações realizadas em relação às políticas públicas, a princípios, concepções e métodos pedagógicos que podem contribuir efetivamente para um novo projeto de desenvolvimento do campo.

Inúmeras são as discussões e as reivindicações realizadas pelos movimentos por uma educação que atenda às necessidades da população do campo. Para Arroyo e Caldart (2009), atualmente se tem mais dados, e estes demonstram que no campo muitos problemas crônicos como: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, defasagem idade-série, conteúdos inadequados, problemas de salários e carreiras dos professores, entre outros, persistem e confirmam o tratamento desigual e discriminatório da educação desses povos e a ausência de políticas públicas que alterem essa situação perversa.

Ainda segundo esses autores, torna-se urgente a criação de políticas públicas que atendam a complexa e esperançosa dinâmica do campo. Políticas que reforcem a riqueza e a diversidade dos que habitam esse espaço. Políticas específicas que possam romper com o longo processo de exclusão e discriminação sofrido por esses povos, bem como a garantia de sua escolarização nos lugares onde nasceram e vivem.

Em relação às políticas educacionais específicas para os povos do campo, há divergência entre os autores. No artigo sobre *A Importância do Materialismo Histórico na Formação do Educador do Campo*, Neto e Bezerra (2010), discordam que uma pedagogia específica para pessoas do campo poderia contribuir para a sua permanência no meio rural. Para os autores “o que realmente pode prender o ser humano à terra são as condições econômicas e as políticas implementadas para o setor e não a pedagogia” (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.

Segundo os autores, a defesa de uma educação específica para o homem do campo, pelo MST, não é nova, e de certa forma está propondo as mesmas práticas defendidas pelo Movimento escolanovista de uma educação

voltada ao meio rural . A diferença está na construção do projeto social almejado pelos referidos movimentos. Enquanto os escolanovistas defendiam uma proposta conservadora, nacionalista e capitalista de sociedade, o MST luta por uma sociedade socialista, igualitária, a partir de uma revolução no campo.

Entendemos que o movimento escolanovista defendeu interesses sociais, econômicos particulares; enquanto o MST mobiliza todos os trabalhadores do campo a lutar por seus interesses. A luta desse movimento é fundamental para a melhoria de vida da população do campo, principalmente as referentes à educação; entretanto, acreditamos que a idealização de uma sociedade socialista, igualitária, como almeja o MST, dificilmente se concretizará, devido ao momento socio-histórico em que vivemos e as experiências de governos socialistas que não se firmaram em outros países.

Em relação a formação do educador do campo, Neto e Bezerra (2010) afirmam que o movimento escolanovista já reivindicava a formação do educador para as áreas rurais. Luta concretizada com a criação de escolas normais rurais. Entretanto, as dificuldades para efetivação dessas escolas encontravam-se no fato de que não havia universidades que se responsabilizassem pela formação desse educador.

Para Celi Taffarel, diretora da Faculdade de Educação da Bahia (FACED/UFBA), as dificuldades presentes nas escolas do campo, tais como: o abandono da escola e a evasão, ou o êxodo rural, em busca da escola da cidade, tornam esse quadro desastroso e alerta que “ esta situação de precariedade e de não acesso às políticas educacionais no campo exige uma grande mobilização principalmente dos movimentos de luta social e sindical no campo” (MST, 2010, p.01).

Ainda de acordo com autora supracitada, faltam escolas de Ensino Médio na área rural e as dificuldades em relação à formação de professores não se limitam à Educação do Campo,

faltam 300 mil professores para o Ensino Médio no Brasil. No Ensino Fundamental os professores não conseguem ter acesso à formação superior inicial e muito menos à continuada de qualidade. Muitos são obrigados a gastar de seu pequeno salário para manter uma formação precária no ensino particular (MST, 2010, p. 10).

Para Celi Taffarel, uma transformação da Educação do Campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores, requer um “projeto histórico de referência, contra hegemônico, que veja o campo como um território social e ambiental de produção de vida e de cultura” (MST, 2010, p.02), por todos os que habitam esse espaço

Para Arroyo (2007), devido à trajetória de exclusão e de omissão pela qual passou a Educação do Campo, as conquistas realizadas ainda são mínimas e estão longe de superar todas as adversidades que afetam a educação desses povos. Apesar dos entraves nesse percurso, já se percebem avanços consideráveis. As conquistas dos movimentos sociais do campo levaram ao avanço no reconhecimento da especificidade da educação desses povos. A seguir veremos algumas dessas conquistas.

2.2 Vozes em defesa da educação do campo

Ultimamente, os movimentos sociais têm realizado inúmeros debates e vários estudos, como as conferências sobre a Educação do Campo, além de pressionarem os governos a assumir suas responsabilidades, ou seja: garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas específicas para esse setor da educação.

O Movimento por uma Educação do Campo é resultado dessas lutas, que a partir daí entram na esfera do direito, lutando por uma educação pública e de qualidade para os sujeitos que habitam o meio rural.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal vigente, considerada um marco na história da educação brasileira por ser a primeira carta magna que abre possibilidades de se discutir a escola que queremos, seja para a população urbana, seja para a população do campo. Essa lei retrata, até certo ponto, uma compreensão da riqueza da diversidade cultural do campo quando enfatiza no seu art. 210 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” (BRASIL, 1988).

Com relação à Educação do Campo, esta se constituiu como um novo paradigma educativo para as populações que habitam as áreas rurais do Brasil. Emerge a partir das lutas dos sujeitos do campo e se consolida institucionalmente com a LDB (lei 9.394/96). O avanço significativo nessa direção é constatado no art. 28 da referida lei, que vem especificando as adaptações necessárias para a oferta da educação básica para a 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 as condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A mencionada lei reconhece a diversidade socio-cultural existente no campo brasileiro, quando institui a adequação do sistema educacional aos sujeitos que vivem no campo, levando em conta os seus processos próprios e específicos de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, participantes do processo de desenvolvimento democrático do país (BRASIL, 1996).

Segundo Pereira (2004), a abertura promovida por essa legislação institui o direito à igualdade do acesso à educação e do respeito às diferenças, e abre caminho para uma educação do campo que respeite a realidade dos sujeitos que aí habitam. Essa possibilidade garantida legalmente reforçou o pensamento e as ações das pessoas que já reivindicavam outro olhar sob o campo brasileiro, especialmente no que se referia à educação.

Uma das conquistas dessa luta foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Essa lei também é considerada um marco para as políticas públicas no campo, porque além de atender às reivindicações dos movimentos sociais do campo, também sela o compromisso do governo federal com políticas públicas direcionadas à população que vive nesse espaço quando, no artigo 2º parágrafo único, afirma:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade coletiva da vida social no país (BRASIL, 2001, p.22).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001) 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, citamos o disciplinamento dos recursos destinados ao Ensino Fundamental disposto na Lei nº 9.424/96, 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.

As *Diretrizes Complementares para o Desenvolvimento da Educação Básica do Campo* (BRASIL, 2008) avançam ao enfatizar, no artigo 4º, § 1º, “que a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. Em relação à nucleação o artigo 5º, § 1º, ressalta que, sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Outra conquista importante dos movimentos é o Decreto nº 7.352 de 04/11/2010. 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 e os princípios educacionais para essa população. Essas diretrizes apontam para o comprometimento dos futuros governos com a criação de cursos de Pedagogia e de especialização para professores das escolas do campo, trazendo ainda uma nova concepção da escola do campo,

Aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo e, que serão também consideradas do campo aquelas turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana (BRASIL, 2010, p.01).

O art. 4º do mesmo decreto define também algumas ações para a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, entre essas estão as relacionadas à formação dos professores, que visam:

IV – acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo.

Essas ações abrem a possibilidade para que as escolas do campo tenham acesso a alguns equipamentos que antes não lhe eram assegurados e que podem, se efetivados, contribuir para a melhoria da educação nessas escolas. Também reconhece que essa educação só será *concretizada* mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer adequados ao projeto político-pedagógico e em consonância com a realidade e especificidade dessas populações.

Quando se tratam das iniciativas em nível federal, as conquistas são significativas, mas as ações das secretarias estaduais e municipais ainda são insuficientes para melhorar a educação dos povos do campo. Quando se verifica a situação das comunidades do campo no município de Santarém, onde realizamos esta pesquisa, nos deparamos com o 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 (GUIMARÃES, 2009).

Conforme Arroyo e Caldart (2009), o olhar negativo e preconceituoso sobre o campo está se modificando, e está dando lugar à construção de um outro olhar nas ciências sociais, no pensamento desenvolvimentista e no campo educacional brasileiro. Nesse olhar,

o campo é projetado como espaço de democratização da sociedade brasileira e onde os sujeitos são sujeitos de história, de direito, construtores de sua própria formação, formação esta constituída pelos aspectos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART, 2009, p.12).

Nesse novo olhar sobre o campo, descobrimos que esse movimento está se ampliando. Atualmente os sujeitos reivindicam e ocupam espaços públicos, lutando por melhorias que vão desde o direito à terra até a escolarização, reconhecendo esse direito como fundamental na sua formação.

Para Caldart (2009, p.27), “não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar à construir escolas *do* campo, [...] com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Para melhor compreensão dessa realidade em Santarém, traremos a seguir uma breve contextualização da realidade pesquisada.

2.3 Contextualização do locus da pesquisa

Santarém, localizada na confluência dos rios Amazonas e Tapajós, é considerada a segunda maior cidade em número de habitantes e em importância econômica e política no Estado e no Oeste do Pará. Na imagem 2, a localização do município:



Imagem 2 - Localização geográfica do município de Santarém/PA.
Fonte: IBGE, 2004 e 2005 *apud* Jacinto *et al.* (modificado)

O município de Santarém situa-se na parte Oeste do Estado do Pará, margem direita do Rio Amazonas e está dividido em oito distritos: distrito do Lago Grande do Curuai, distrito do Rio Arapiuns, distrito do Rio Tapajós, distrito do Rio Amazonas (Várzea), distrito do Eixo Forte, distrito do Rio Mojui, distrito do Rio Moju

e distrito do Rio Curuá-Una. São 477 comunidades rurais distribuídas ao longo desses distritos, das quais 270 localizam-se nas regiões dos rios e várzeas, e 207 estão na região do planalto. A área urbana possui 48 bairros. Para efeitos de acompanhamento educacional, o município é dividido em educação urbana e educação do campo; esta última envolve a região de rios e a de planalto.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de Santarém (2010), a população de Santarém está estimada em 294.774 habitantes, ocupando uma área de 22.886,76 km². Os índices demográficos do município, a partir da década de 80 e até o ano 2000, indicam uma diminuição da população que residia no campo e, conseqüentemente, um aumento da população na área urbana.

Apesar da constatação de diminuição da população do campo nos últimos anos, os dados do IBGE (2000), sistematizados por Mondardo⁴, demonstram que Santarém ainda é o município do país com a quarta maior população no campo: 76.154 habitantes. Em número de habitantes do campo Santarém só perde para os municípios de São Paulo (SP), Brasília (DF) e São José de Ribamar (MA).

Todavia existem poucos estudos sobre a realidade educacional das áreas do campo na região. Grande parte dos estudos se concentra na área urbana e seus resultados são indicadores das ações para o campo, desconsiderando suas especificidades, especialmente no que se refere à questão educacional.

As escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino estão localizadas na área urbana e na região do campo. No campo estão inclusas as escolas da região de Rios (Lago Grande, Arapiuns, Várzea, Tapajós e Arapixuna) e Planalto. Com relação ao calendário escolar, as escolas municipais, mesmo o das escolas do campo, obedecem à programação urbana, com exceção da região de várzea, que em decorrência do fenômeno das cheias, possui um calendário diferenciado. Essa região, no período das cheias, fica encoberta pelas águas, impossibilitando os alunos e os professores de chegarem às escolas; por esse motivo, estas escolas geralmente funcionam por nove meses consecutivos, de agosto a abril, ficando os outros meses sem atividades.

Nas escolas do campo, conforme os estudos de Pereira (2005) e Ximenes (2008), os alunos são de baixo poder aquisitivo, moram em casas simples, ajudam

4

Disponível em: <www.jesocarneiro.blogspot.com>. Acesso em: 5 abr. 2006.

os pais na plantação e na colheita dos produtos para a sobrevivência da família, além de ajudarem nos afazeres domésticos. Esse acúmulo de atribuições dificulta a sua participação nas atividades escolares e contribuem para a permanência ou não desse aluno na escola. Por outro lado, as famílias também se ressentem da ausência de apoio do setor público, principalmente com relação a saúde, saneamento e educação. No caso específico da educação, falta o apoio técnico-pedagógico necessário à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, em que os desafios enfrentados para que ocorra uma educação satisfatória são bem maiores, a formação dos professores torna-se de fundamental importância, até porque muitos desses profissionais trabalham em escolas multisseriadas. No município de Santarém vem sendo ofertado o Programa Pró-Letramento de formação continuada do governo federal, que está sendo conduzido pela SEMED. Um número considerável de professores de escolas multisseriadas vem participando dessa formação. E para melhor compreensão dessa realidade, veremos alguns traços da política educacional do município, focalizando a educação no campo e a formação de seus professores no âmbito da SEMED, instituição responsável por essa política.

2.4 Política educacional de Santarém/PA

O atendimento educacional público no município de Santarém é realizado pela SEMED e pela 5ª URE. A rede municipal de ensino de Santarém, coordenada pela SEMED, foi criada por meio da Lei nº 17.865, de 3 de novembro de 2004, com a finalidade de, entre outras incumbências, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições dos seus sistemas de ensino, interagindo-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

A SEMED atende na área urbana a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nas escolas do campo, o atendimento na Educação Infantil é ofertado por meio das creches para crianças de até três anos somente na região do Planalto; na região de Rios esse atendimento é inexistente. Já o Pré-escolar, etapa da Educação Infantil para crianças de quatro a cinco anos de idade, é ofertado regularmente nas escolas dessas regiões. A SEMED administra também o

atendimento nos programas Pró-Jovem, e Educação de Jovens e Adultos e Brasil Alfabetizado.

A 5ª URE tem sob sua jurisdição 36 escolas, 1.307 professores e 36.500 alunos. O Ensino Médio está prioritariamente sob sua administração nas áreas urbana e de campo do município, mas é responsável também por uma pequena parcela do Ensino Fundamental. O Sistema Modular de Ensino (SOME) abrange 53 comunidades do campo, sendo 05 na região do planalto e 48 na região de rios e várzea. Atendeu em 2010 um número aproximado de 3.343 alunos, envolvendo 93 professores da rede estadual de ensino que atendem essas regiões conforme a oferta de disciplinas. A 5ª URE também conta, desde o ano de 2009, com o Modular Indígena, que envolve 9 comunidades, 254 alunos e 13 professores; conforme a necessidade, esse número de professores é alterado com a vinda de outros profissionais da SEDUC da capital do estado (SANTARÉM, 5ª URE, 2010).

A rede privada de ensino também apresenta um número expressivo de escolas e abrange toda a Educação Básica, embora sua atuação seja mais efetiva na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Na tabela 2 podemos visualizar melhor essa distribuição:

Tabela 2 - Número de escolas do município de Santarém – 2010.

Dep. Administrativa	Nº de Escolas
Estadual	36
Municipal	454
Privada	45
Total	535

Fonte: BRASIL, INEP - 2010.

A tabela acima aponta para um grande número de escolas existentes no município, em que o número de alunos na Educação Básica é significativo, principalmente no Ensino Fundamental, que está sob a responsabilidade da SEMED. Também verificamos que apesar da rede estadual possuir apenas 36 escolas em Santarém, ela absorve a maioria dos alunos do Ensino Médio na cidade, uma pequena parcela desses alunos fica com a rede privada de ensino. No caso das escolas do campo, a SEDUC por meio do SOME assume a responsabilidade total por esse nível de ensino.

Conforme Colares (2005), a SEMED assumiu a política educacional de Santarém desde a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, quando passou a ser responsável, não só pelo ensino-aprendizagem, mas pela execução efetiva das políticas educacionais. Como ordenadora das despesas, agilizava ações como: a capacitação docente e a melhoria das instalações físicas ou construção de escolas.

Apesar da descentralização e da autonomia preconizada na legislação do ensino, observamos que a SEMED, apesar de ser a executora das políticas educacionais, não possui uma ação condizente com sua realidade. Os programas desenvolvidos por essa secretaria são provenientes do MEC ou da SEDUC. Para Colares (2005), o município, em relação à legislação educacional, precisa ampliar as discussões e reflexões sobre essas políticas, permitindo-lhe agir com autonomia, tanto na relação entre SEMED, SEDUC e MEC, como também na sua relação com as escolas.

O Plano Municipal de Educação (PME/STM) – 2004/2013 - traça objetivos e metas a serem alcançados na Educação Básica, na Educação Superior e em algumas modalidades de ensino no âmbito do município, como: EJA, Educação Especial e Educação Tecnológica e Formação Profissional. Em relação à formação e à valorização dos profissionais da educação, a meta é assegurar que pelo menos 90% dos professores estejam envolvidos no sistema nacional de formação continuada até 2013, além de oferecer permanente aperfeiçoamento aos professores, em especial, a continuidade da qualificação em nível de Educação Superior.

Apesar do referido Plano citar a necessidade de formação continuada aos professores e estabelecer objetivos e metas a serem alcançados no município, ele não define políticas específicas para esses docentes, inclusive aos que trabalham na Educação do Campo. As ações e metas implementadas foram e estão sendo os programas provenientes dos governos estadual e federal.

O Plano aponta ainda que a partir de 1997, com os recursos do FUNDEF, o município retomou o processo de formação; eliminando totalmente, no ano de 2002, a figura do professor leigo. Os estudos de Ximenes (2008) porém indicam que a figura desse professor não foi totalmente abolida. Dados empíricos e a fala das próprias professoras levam a crer que se eles não existem nas séries iniciais do

Ensino Fundamental, podem estar nas séries finais desse nível de ensino, como: professores não habilitados. “Isso quer dizer que todos os professores atuando nesse nível de ensino com essa escolaridade são leigos para exercer a docência” (SANTOS, 2010, p.08).

Os estudos de Santos (2010) evidenciam um grande número de professores em desvio de função, ou seja, professores ministrando aulas em disciplinas que não têm relação alguma com a sua formação superior. Segundo a autora, é comum encontrar pedagogos ministrando aulas de Estudos Amazônicos, graduados em Matemática trabalhando com a disciplina Ciências e Educação Física, licenciados em Letras trabalhando com Inglês, entre outros. Outra situação destacada nesse estudo é a presença de um número significativo de professores com nível superior atuando na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem que tenham tido, nos seus cursos de graduação, orientação para trabalhar com crianças dessa faixa etária.

Segundo dados da SEMED (2010), a rede municipal de ensino conta com 2.594 professores; destes, 1.518 estão atuando no campo e 1.076 estão lotados nas escolas da área urbana. Sendo que esses professores estão presente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na modalidade EJA. A tabela 3 especifica melhor a informação:

Tabela 3 - Número de professores por qualificação e região – ano: 2010.

Região	Magistério	Estudos Adicionais	Licenciatura Plena		Pós-Graduação		Total
			Completa	Incompleta	Completa	Incompleta	
Planalto	116	7	318	181	17	6	645
Lago Grande	91	0	79	141	16	0	327
Arapixuna	58	0	34	88	0	1	181
Arapixuna	8	0	27	13	0	3	51
Tapajós	44	0	50	44	2	0	140
Várzea	53	0	42	75	3	1	174
Total / Região	370	7	550	542	38	11	1.518
Cidade	185	9	730	112	37	3	1.076
Total Geral	555	16	1.280	654	75	14	2.594

Fonte: SANTARÉM/SEMED, 2011.

A tabela demonstra que a formação dos professores do município melhorou significativamente nos últimos anos. Na cidade e na região do campo muitos professores já concluíram a licenciatura e outros ainda estão fazendo a formação. Podemos verificar que alguns professores estão fazendo pós-graduação. Talvez o custo, a distância e o pouco tempo disponível por esses profissionais dificulte essa realização.

A tabela retrata também que o número de docentes atuando na educação básica é expressivo, daí a importância das secretarias estadual e municipal de ensino priorizarem a formação continuada, a valorização e a melhoria das condições de trabalho desses profissionais no âmbito de sua jurisdição, visando a melhoria da qualidade da educação como um todo no município.

Em questão numérica os resultados são visíveis, mas apesar da oferta de cursos de graduação aos professores da rede pública, a preocupação é com a qualidade da formação oferecida e as condições em que os professores estão realizando essa formação, além do que, a formação continuada realizada com altos custos e sacrifícios, geralmente só lhes garante a lotação, mas não lhes proporciona salário digno e melhores condições de trabalho.

A seguir, a tabela 4, com os números de matrículas efetuadas no município, em 2011:

Tabela 4 - Números de alunos matriculados por série e região na rede municipal de ensino – ano: 2011

REGIÃO	Nº de Escol	Nº de alunos do Ens. Fund.			Nº de aluno Pró-Jov.	Nº de alunos do EJA	Prog, Brasil Alfab.	Nº de alunos da creche	Nº de alunos do Pré-Escolar	TOTAL GERAL
		De 9 anos	De 8 anos	Total						
Cidade	69	16.548	6.231	22.779	480	2.612	147	748	4.359	31.125
Planalto	156	4.220	6.433	10.653	0	1.181	125	47	1.507	13.513
Lago Grande	68	2.022	3.290	5.312	0	369	52	0	855	6.588
Arapians	68	1.328	1.770	3.098	0	181	10	0	437	3.726
Várzea	46	715	2.117	2.832	0	89	7	0	316	3.244
Tapajós	32	1.103	1.751	2.854	0	32	0	0	445	3.331
Arapixuna	15	344	578	922	0	22	13	0	129	1.086
TOTAL GERAL	454	26.280	22.170	48.450	480	4.486	354	795	8.048	62.613

Fonte: SEMED/STM, 2011.

Conforme a tabela demonstrativa da SEMED – 2011, estão matriculados na rede municipal de ensino 62.613 alunos, assim distribuídos: 795 nas creches, 8.048 no Pré-Escolar, 48.450 no Ensino Fundamental e 5.320 nos programas de educação Pró-jovem, EJA e Brasil alfabetizado. O número de alunos matriculados no campo é de 31.488, sendo 13.513 no planalto e 17.975 alunos na região de rios. Os outros 31.125 alunos estão matriculados nas escolas da cidade.

Os dados evidenciam que é grande o número de escolas sob a responsabilidade do município, especialmente na região do campo. Essas escolas absorvem um número expressivo de alunos, principalmente no Ensino Fundamental, sem contar os problemas de ordem demográfica que dificultam o acesso e a organização dessas escolas por parte da SEMED.

Ao analisar o referido quadro, constatamos que em todas as escolas da rede municipal de ensino, na cidade e no campo, é ofertado o Ensino Fundamental e a Educação Infantil para crianças na faixa etária correspondente ao Pré-escolar. O mesmo não acontece em relação às creches, onde o número de crianças matriculadas se concentra nas escolas da área urbana, contando apenas com 36 alunos na região do planalto e nenhum aluno na região de rios. O que nos leva à conclusão que esse nível de educação não é oferecido nessa região, evidenciando um tratamento diferenciado por parte da SEMED com as crianças do campo. Esquecendo que nessas comunidades as mães trabalham na roça ou em outras atividades domésticas e suas crianças também precisam de cuidados, assim como as crianças da área urbana.

De acordo com a LDB de 1996, a oferta da Educação Infantil é responsabilidade dos municípios; mas essa oferta, como mostra a tabela acima, não está acontecendo, principalmente em relação às creches nas escolas do campo do município de Santarém. Talvez em decorrência da prioridade imprimida pela própria legislação ao Ensino Fundamental; ficando a Educação Infantil em segundo plano nessa região. No relatório da II Conferência Municipal de Santarém (2009) uma das propostas referente a esse nível de Educação está a de priorizar a educação do campo com a implantação de turmas de Educação Infantil com no mínimo 10 alunos. Essa proposta, como podemos verificar na tabela acima, ainda não foi efetivada, principalmente em relação às creches.

Podemos constatar também que é no campo que se encontra o maior número de escolas. Considerando o número de escolas da cidade, essa realidade acontece, segundo informações da própria SEMED, principalmente devido a distância e a quantidade de comunidades existentes nessa região. Visando ao atendimento das necessidades dessas comunidades, a SEMED, nos últimos anos, 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 relação aos programas educacionais

implementados por essa secretaria, a aceitação é evidente; com exceção do programa Pró-Jovem, existem alunos matriculados em todos os outros programas educacionais oferecidos na área urbana e do campo no município de Santarém.

A rede municipal de ensino tem uma característica prioritariamente rural, pois, das 454 unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental sob sua responsabilidade, somente 69 funcionam na cidade; as outras 385 estão localizadas no campo. É importante frisar que no campo, devido à extensão territorial, as escolas são divididas em polos, que agregam mais de uma escola, as chamadas escolas-anexas. Salientamos ainda a dificuldade enfrentada pela SEMED para fazer o acompanhamento administrativo e técnico pedagógico de todas essas escolas, assim como o grande desafio de melhor assessorar alunos e professores do campo. Apesar dessa peculiaridade, somente no primeiro semestre de 2011, por exigência do MEC, a SEMED criou a Coordenação de Educação do Campo, substituindo a Assessoria de Rios e Planalto que atuavam na região do campo no município. Essa Coordenação tem como objetivo organizar e coordenar as escolas do campo e melhorar a qualidade do ensino dos alunos

Antes o que se observava era um trabalho estanque, fragmentado, pois essas coordenações caminhavam separadamente, tanto em relação às escolas, como em relação à situação de alunos e de professores. Esse aspecto ainda é observado na 5ª URE, onde a coordenação do Modular regular atua separadamente do Modular indígena. Essa atitude não só fragmenta a visão da educação no município, como dificulta também o acesso às informações, uma vez que cada coordenação apresenta a sua estatística e seus resultados; dificultando assim a realização de uma avaliação em conjunto do trabalho desenvolvido e impossibilitando visualizar os avanços e as dificuldades encontradas no percurso.

Na leitura dos documentos da rede municipal de ensino referentes à Educação do Campo, não verificamos a preocupação com uma política específica para atender as necessidades formativas dos professores dessa região. No relatório da II CME (2009) existe 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, mas essa proposta continua no papel e os professores dessa região, quando precisam fazer cursos de formação, têm que se deslocar até a cidade.

As ações encontradas referem-se apenas à adaptação do calendário escolar à realidade das escolas do campo e ao processo de nucleação dessas efetivado pela SEMED. Ações que já estão contempladas na LDB (1996) e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (2001), ou seja, ao longo dos anos a formação oferecida é a do governo federal, e atende aos professores de uma maneira geral; não visa ao atendimento específico dos professores do campo, que têm uma realidade própria e uma organização escolar diferente: que é a escola multisseriada. Somente no segundo semestre de 2010 que o Programa Escola Ativa do governo federal, direcionado à formação dos professores dessas escolas, foi implementado pelo município. Em conversa com os professores pesquisados não percebemos no diálogo aproximação entre os programas Pró-Letramento e o PEA. Cada um segue orientação teórico-metodológica própria, geralmente disassociado do cotidiano de professores e alunos das escolas multisseriadas.

Ressaltamos aqui a importância de uma formação voltada para os professores de classes multisseriadas nas escolas do campo, no qual centramos esta pesquisa. Considerando algumas hipóteses: Em que medida as políticas públicas estão atendendo à Educação do Campo e à formação de seus professores? Os Programas de formação continuada oferecido aos professores de classes multisseriadas do campo santareno contemplam as suas necessidades formativas? Esses cursos de formação continuada realizados a distância possibilitam aos professores a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente, como preconiza um dos objetivos do Pró-Letramento?

Para a melhor compreensão dessa realidade, apresentamos uma breve explanação sobre as escolas multisseriadas do campo santareno, por serem essas o *locus* de nossa pesquisa.

2.5 Escolas multisseriadas do campo em Santarém

As escolas multisseriadas constituem uma realidade predominante nas áreas rurais brasileiras. Conforme Azevedo (2010, p.93), “essas escolas são compreendidas pelo envolvimento com a realidade camponesa – plural e heterogênea – e que evoca saberes próprios, realidades distintas e específicas”.

Em relação a essa forma de organização escolar, Hage (2005) ressalta que os sujeitos do campo convivem com um processo de escolarização que se viabiliza como uma precarização do modelo seriado urbano de escola, concretizado por meio das escolas multisseriadas, que em grande parte das comunidades do campo se constituem na única alternativa dos sujeitos ingressarem no Ensino Fundamental.

Ao estudar sobre as escolas multisseriadas, Pereira (2005) reforça que:

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.09).

Esse estudo realizado sobre as classes multisseriadas nas comunidades rurais e ribeirinhas dos municípios de Santarém e Marabá, pretendia fazer o levantamento da realidade dessas escolas, a partir das relações estabelecidas entre comunidade escolar e professores, escola e secretaria de educação, professor – aluno, e professor e pais. O resultado mostrou que ainda é crítica a situação dessas escolas nesses municípios, e os fatores que contribuem para esse quadro são: o pouco investimento e incentivo 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 alunos, professores e comunidade, centralizando ações e decisões (2005).

Por outro lado, a pesquisa realizada por Almeida (2009), com os professores das escolas multisseriadas nas comunidades ribeirinhas de Afuá-PA, constatou que uma pluralidade de saberes são mobilizados e produzidos na prática pedagógica desses professores para mediar a aprendizagem nas classes multisseriadas naquele município. Concluindo que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas por esses professores, eles produzem saberes, e isso acontece exatamente com os professores que trabalham a mais tempo com classes multisseriadas, que residem na comunidade e que participam diretamente das

atividades produtivas da região. E esses saberes produzidos pelos professores estão relacionados ao contexto social, econômico no qual a escola está inserida

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ, UFPA), também vem desenvolvendo vários estudos que têm como foco as escolas multisseriadas. Esses estudos constituem-se em importantes fontes de formação e informação sobre a realidade dessas escolas na Amazônia paraense.

Para Hage (2010), a realidade das classes multisseriadas é muito comum nas escolas do campo no Brasil, notadamente nas Regiões Norte e Nordeste, e apesar das críticas ao seu modelo curricular de organização, persistem e constituem-se na única alternativa de escolarização para os que vivem no campo dessas regiões.

Estudos realizados por Sousa e Ximenes (2004), em Santarém, apontam que dos 18.027 alunos matriculados no Ensino Fundamental no campo de 1ª à 4ª séries, 9.256 se encontravam em salas multisseriadas, enquanto na área urbana, dos 16.209 alunos, apenas 142 estavam frequentando classes multisseriadas. Atualmente existem 385 escolas do campo no município de Santarém, sendo 156 funcionam na região do planalto e 229 na região de rios (SEMED, 2011). Dessas, somente 93 são escolas-polo, as demais são escolas-anexas multisseriadas, envolvendo um quantitativo de 1.766 professores e 38.508 alunos, conforme tabelas 5 e 6:

Tabela 5 - Demonstrativo do Número de Alunos Matriculados no Ensino Fundamental em Santarém – 2004.

Total de alunos no Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries)	Ed. Urbana	Ed. do Campo
	16.209	18.027
Alunos em Salas Multisseriadas	142	9.256

Fonte: XIMENES. 2004

Tabela 6 - Demonstrativo do número de escolas, professores e alunos do campo no município de Santarém – 2011.

Total de Escolas	Nº de Professores	Nº de Alunos
385	1.766	38.508

Fonte: SANTARÉM/SEMED/Coodenação de Ed. do Campo, 08/2011

Analisando a tabela 5, verificamos que o número de escolas situadas no campo em Santarém é bastante expressivo. Também observamos que o número de alunos atendidos pela rede municipal de ensino aumentou, levando em conta os dados contidos na tabela 6 e no relatório da SEMED (2010).

A pesar do número de escolas multisseriadas no município ser significativo, não se percebem ações, por parte da SEMED, sejam elas de formação, de remuneração ou de melhores condições de trabalho, direcionadas aos professores. Em relação aos alunos dessas escolas precisa ser garantida a oferta da merenda escolar regularmente, a frequência do transporte escolar, a construção de espaço para realização de atividades recreativas, esportivas, sala de leitura, entre outros.

No contexto desta pesquisa, percebemos que os professores têm dificuldade de participar de encontros e reuniões pedagógicas, realizadas geralmente nas escolas-polo; pois, devido a distância, as informações sempre chegam com atraso. A falta de transporte e a dificuldade de comunicação torna mais difícil a situação das escolas do campo, principalmente das escolas-anexas.

Em algumas dessas comunidades existe o transporte coletivo, mas esse faz a linha somente duas vezes na semana. Outra dificuldade enfrentada por alguns professores, e pelos próprios técnicos da SEMED, é a ausência de comunicação via telefonia: os profissionais até possuem aparelho, mas em algumas dessas comunidades não existe antena que possibilite essa comunicação. Muitos professores trabalham isolados e têm poucas oportunidades de troca de experiências com os pares e com os responsáveis pedagógicos dessas escolas.

No Plano Municipal de Educação (PME) - 2004/2013 - de Santarém, não há qualquer referência às escolas multisseriadas; essas são invisibilizadas, seja na preocupação com alunos ou com seus professores, embora tenham sido realizadas amplas discussões sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme consta no documento.

Essa preocupação aparece nas discussões da II Conferência Municipal de Educação (CME) – 2009 - e vem como propostas das pré-conferências realizadas de outubro a dezembro de 2006, na área urbana e no campo (região de rios e planalto). A partir dessas discussões algumas propostas relacionadas às escolas multisseriadas são aprovadas, tais como:

a redução de pelo menos 60% das classes multisseriadas até 2013, tendo à disposição das escolas materiais didáticos e acompanhamento técnico-pedagógico; criar e assegurar propostas metodológicas específicas e fazer acompanhamento técnico pedagógico nas classes multisseriadas e bisseriadas (SANTARÉM, 2009).

Embora as propostas contidas nas diretrizes da II CME expressem a preocupação de educadores e de entidades que participaram do evento com a educação nas escolas multisseriadas do campo, conforme Ximenes (2008) na prática pouco tem sido feito pela SEMED para melhorar a situação dessas escolas.

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 Hage (2005), Pereira (2005) e Ximenes (2008).

A questão da formação insuficiente do professor é visível no momento da lotação: os professores que já possuem formação superior se recusam a trabalhar no campo por conta da distância em que se encontram as escolas e do baixo salário que lhes é oferecido; quem aceita essas condições são os professores que ainda não possuem a formação em nível superior ou estão realizando esta, e, geralmente, não possuem vínculo efetivo com a SEMED ou residem na própria comunidade ou em comunidades próximas.

Apesar desse problema frequente, em dois encontros presenciais do Programa Pró-Letramento que acompanhamos, não percebemos essa preocupação em relação aos professores do campo no que diz respeito à realização das atividades. Muitos desses profissionais, às vezes, chegam atrasados por causa da dificuldade com o transporte; outros, não possuem recursos para custear a formação ou saem dos encontros mais cedo para não perder o transporte de volta para sua comunidade. No caso desta pesquisa, quatro dos seis professores pesquisados moram onde trabalham e todos são efetivos.

Conforme os estudos de Almeida (2010), Azevedo (2010), Hage (2005, 2010) e Pereira (2005, 2010) sobre a realidade das escolas multisseriadas, uma mudança nessa direção não será imediata e de fácil implementação. Será um processo gradativo e dependerá de muita persistência, estudo e reflexão dos governos, dos movimentos sociais e dos próprios segmentos escolares que atuam

nessas escolas. Torna-se imprescindível que essas ações sejam construídas conjuntamente com os sujeitos que ali vivem, levando em conta a sua realidade e especificidade, só assim será possível a elaboração de políticas públicas que contribuam para a emancipação e inclusão, de fato, dessa população na agenda da educação brasileira.

No entendimento do Grupo GEPERUAZ (HAGE, 2010), as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas multisseriadas, para serem efetivas e apresentarem resultados positivos devem “romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente nas escolas do campo” (HAGE, 2010, p.34).

Sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, verificamos que a prática da seriação nas escolas multisseriadas em Santarém é uma realidade. As professoras dividem os alunos em fileiras e cada uma dessas corresponde a uma série. Geralmente os professores destinam mais tempo aos alunos do 1º ano, devido à necessidade de que, no final do ano, esses estejam alfabetizados. Essa condução segundo as professoras foi uma prática observada e imitada das suas antigas professoras – já que cinco das professoras pesquisadas foram alunas de escolas multisseriadas –, e de colegas mais experientes. Nas dificuldades com os conteúdos e com a metodologia para ensinar, principalmente alunos do 1º ano, contam também com a colaboração das colegas.

Em relação ao conteúdo, geralmente utilizam o mesmo para séries diferentes, e estes estão contidos nos livros didáticos, alterando apenas o grau de complexidade das atividades conforme a série correspondente. A Cursista5 explica como funciona essa dinâmica:

Eu estou trabalhando aqui com 1º e 2º ano, então eu pego um conteúdo e faço um plano de aula pras duas séries. Já na atividade que eu mudo, pro 1º ano é uma atividade e pro 2º ano é outra, e olha o que a gente observa é que quando essa criança do 1º chega no 2º ano ele já sabe, parece que eles se desenvolvem melhor. É o mesmo conteúdo, mas o nível das atividades muda (Cursista5, 2011).

Nessa perspectiva, Ximenes (2008) notou que, com essa forma de organização e distribuição do tempo nas escolas multisseriadas, há um descumprimento da recomendação contida no art. 23, parágrafo 2º da LDB (1996), segundo o qual: o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais,

inclusive climáticas e econômicas, à critério do sistema de ensino; sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas nessa lei (800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos). No caso das escolas pesquisadas, não há adequação do calendário a essas peculiaridades. Quando chega o período de plantação ou colheita, os alunos se evadem da escola para ajudar os pais, e alguns não retornam às salas de aula. O alto índice de evasão decorrente da não adequação do calendário às peculiaridades das escolas multisseriadas é uma preocupação frequente dos professores, e que precisa ser considerada pela SEMED na organização do calendário e na elaboração do currículo para esse alunado.

A autora ressalta ainda que o art. 34 dessa mesma legislação institui que a jornada no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula. Seu estudo comprova que os 200 dias letivos são cumpridos pelas professoras; mas, em salas multisseriadas, o tempo dedicado a cada série é inferior ao determinado (XIMENES, 2008).

Nesse contexto, a formação dos professores torna-se fundamental para a melhoria desse processo, especialmente os professores do campo em Santarém, que sentem a necessidade de formação continuada e almejam esse aprimoramento em sua prática educativa.

3 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO EM SANTARÉM

A formação de professores é atualmente objeto de preocupação de educadores, pesquisadores, instituições de ensino e também dos movimentos sociais. Nos eventos da área, como os da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), tem sido objeto de reflexão.

Configuram-se esses encontros, segundo Gatti e Barreto (2009), não exclusivamente como protesto ou denúncia de seus maus resultados, mas, principalmente, para delinear soluções possíveis e necessárias. Acrescentam ainda que

a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial de discussões pela conjunção de dois movimentos: de um lado pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com valor adquirido pelo conhecimento, de outro com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grande parcela da população (GATTI, 2008, p.62).

Segundo a autora, em diversos documentos internacionais, destacando os provenientes do Banco Mundial, está presente, de forma implícita ou claramente, “a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial, e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (GATTI, 2008, p.62).

Conforme Gatti e Barreto (2009), ao se discutir a formação de professores, não dá para desconsiderar o fato de que o processo de expansão da escolarização básica só ocorre no Brasil em meados do Século XX. E durante quase toda a sua história esse processo foi privilégio das elites. “Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no Ensino Fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta” (GATTI; BARRETO, 2009, p.10).

Ainda, segundo as pesquisadoras, para atender essa demanda ocorre a expansão das escolas normais, cursos rápidos de suprimentos formativos de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações

especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos, entre outros. Essas são algumas ações imediatas criadas por parte do governo, que quase sempre ia postergando sua responsabilidade com relação à formação dos professores.

Conforme Tanuri (2000), a discussão sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas últimas décadas ancorada na vasta literatura sobre o tema, nos movimentos reivindicatórios dos educadores, na reformulação dos currículos das escolas normais, nos cursos de Pedagogia etc., e “acentua-se com a aprovação da nova LDB (9.394/96), que elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior” (2000, p.60).

A autora destaca ainda que os professores foram induzidos a realizar sua formação em serviço, quase sempre em cursos a distância ou por meio de módulos de ensino. No entanto, essas exigências em relação aos professores, como, formação superior, vastos conhecimentos científicos e tecnológicos, não vieram acompanhadas de uma política comprometida com a formação e valorização desses profissionais, ratificando uma formação individualizada e fragmentada do professor. (TANURI, 2000)

No estado do Pará, as ações de formação para os professores da educação básica nem sempre foram priorizadas pelos governos. Conforme Ximenes (2008), o Governo Estadual, por meio de convênios com prefeituras e a UFPA, embasado na LDB (5.692/71), implementou, em 2005, um curso de progressão de estudos para professores leigos - o Projeto Gavião I e II. O primeiro visava habilitar os professores em nível de 1º grau; o Gavião II, habilitar em nível de Magistério (2008).

Em relação às políticas de formação de professores, a oferta dos cursos Magistério e Normal, de nível médio, foram a principal fonte de formação pública do Estado; sendo extinto no ano de 2005, apesar da insatisfação dos profissionais e pesquisadores do Estado.

No documento sobre a Educação Básica no Pará (2008), Nunes (2008) afirma que as políticas definidas no Plano Estadual de Educação (PEE), de 2008, não se constituem em uma agenda nova e inovadora. Segundo a autora, o atual PEE precisa apontar para a articulação da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, associado a um plano unificado de salário e carreira e a garantia de condições de trabalho satisfatória.

Qualquer política de formação dos profissionais da educação e resgate da valorização do magistério precisa estar indissociável às políticas de melhoria da educação básica e superior como um todo, de salário e de carreira para constituírem-se em atrativos que motivem os interessados a ingressar e permanecer em um trabalho pouco acolhedor e realizado em condições precárias (NUNES, 2008, p.116).

As políticas de formação de professores devem garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Conforme Tardiff (2010), na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente. Trata-se, portanto, de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e contínua (PIMENTA, 2008).

Em relação à formação continuada, proposta na LDB (1996), Mizukami (2003) vem questionando a oferta pela universidade e por outras agências de cursos de curta duração, que muitas vezes alteram apenas os discursos dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva.

Freitas (2007) enfatiza que,

a redução dos espaços epistemológicos e científicos nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, vêm produzindo novas proposições para as licenciaturas nos programas de educação a distância (FREITAS, 2007, p.1216-1217).

Os programas de formação continuada a distância oferecidos pelo governo federal e implementados por muitas secretarias municipais de educação estão ampliando esse modelo de formação. Conforme leitura dos fascículos e acompanhamento dos encontros presenciais do Pró-Letramento, observamos que a proposta de formação do Pró-Letramento privilegia as atividades práticas, não desenvolvendo o aprofundamento teórico que possibilite aos profissionais do campo a reflexão sobre sua própria condição.

Dessa forma, acredita-se que a reflexão da prática é fundamental para a melhoria da qualidade do trabalho dos professores. Nesse sentido, Pimenta (2008) ressalta que, opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, as novas tendências de investigação sobre a formação de

professores valorizam o que alguns autores denominam de *professor reflexivo*, o intelectual em processo contínuo de formação (inicial e continuada).

No entendimento de Zeichner (2008), tem existido uma grande confusão sobre o que exatamente se quer dizer com o uso do termo 'ensino reflexivo', pois,

a maior parte do discurso sobre a reflexão na formação docente hoje [...] falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores (ZEICHNER, 2008, p.548).

Nessa direção, as ações voltadas para a formação dos professores deveriam privilegiar a construção de novas relações de trabalho na escola, bem como o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão.

Conforme Passos (2008), Pimenta (2008) e Tardif (2010), as pesquisas sobre a formação de professores estão enfatizando o professor, as suas práticas, as trocas de experiências, as reflexões sobre sua prática e condições de trabalho. E as políticas públicas de formação precisam considerar as expectativas e as necessidades desses profissionais.

Em relação à Educação do Campo a situação é mais complexa. As escolas enfrentam inúmeros problemas, como, a precaridade de sua estrutura física, professores com formação insuficiente, falta de merenda escolar, distância do centro urbano, entre outros; problemas esses que afetam diretamente o desempenho de seu corpo docente/discente. Essa realidade vivida por todos aqueles que vivem no campo brasileiro demonstra que o descaso que vem sofrendo essa população é histórico e pouco se tem estudado sobre as condições em que se encontram as escolas do campo (HAGE, 2005).

Como resultado da luta dos movimentos sociais do campo, nos últimos anos, foi possível colocar na agenda de discussão as questões relacionadas à Educação do Campo, reconhecendo o espaço do campo como um território de múltiplos saberes e de produção de vida. Essas discussões resultaram na conquista de algumas ações direcionadas à educação dessa população.

As conquistas referentes à Educação do campo, garantidas legalmente na LDB (1996), nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2001), nas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo (2008) e no Decreto nº 7.352/2010, têm trazido para a esfera municipal de ensino alguns princípios, como: descentralização, democratização e participação, que nortearam o reordenamento da estrutura e funcionamento desses sistemas.

Na concepção de Pereira (2005), a partir dessa reordenação, estudar as políticas educacionais nos remete ao estudo de uma melhor distribuição das responsabilidades dos governos quanto à oferta dos serviços educacionais e a forma como estão sendo operacionalizadas as garantias dessa oferta; assim como, a tendência do poder público em garantir a educação do povo, seja ela no campo ou na cidade.

Em relação à formação dos professores do campo essa preocupação aparece no art. 12, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2001) e determina que “os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB (9.394/96), desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”.

Essas Diretrizes orientam ainda os sistemas de ensino que, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, deve considerar os seguintes componentes:

- I. estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo.
- II. propostas pedagógicas que valorizem na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso e o avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria da qualidade de vida e fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p.25).

Ao analisar esses componentes, os consideramos fundamentais para que o professor conheça o modo de vida e as raízes culturais e identitárias dos alunos das escolas do campo, e abre precedência para os sistemas de ensino viabilizarem propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural dos que habitam esse espaço, possibilitando aos professores e alunos condições necessárias à construção

e implementação de ações que visem à interação e à transformação de sua própria comunidade.

As Referências para uma Política de Educação do Campo (2003) pretende, com uma de suas principais linhas de ação, promover a formação e fomentar a remuneração/incentivos diferenciados aos educadores e educadores do Campo. Por outro lado, o documento sobre o Panorama da Educação no Campo, constata que “existem 354.316 professores atuando na educação básica no campo, e eles representam 15% dos profissionais em exercício no país, são em sua grande maioria os menos qualificados e os que recebem os menores salários” (MEC, 2007 p.36).

Em Santarém, atualmente, são 1.766 professores atuando nas escolas do campo, e conforme os estudos de Guimarães (2009) e Santos (2010), a maioria realizou ou está realizando a formação superior em instituições privadas de ensino, e mais recentemente, por meio do PARFOR. A preocupação com a formação desses professores já está contemplada no PME (2004/2013) e nas discussões da II CME (2009) agenda, mas a implementação dessa, por parte dos governos, continua sendo reivindicada por educadores e movimentos da área.

As reivindicações realizadas, atualmente, com relação à formação de educadores do/no campo, principalmente as que emanam dos movimentos sociais, estão em consonância com as lutas pelos direitos: à saúde, à habitação, à segurança, à educação, entre outros. E as experiências sólidas que vinculam o direito à educação, à cultura e ao território, defendidas e recuperadas pelos movimentos sociais, enriquecem a pedagogia e abrem novos horizontes às políticas de formação de educadores. “Uma formação que esteja colada ao território, à terra, à cultura e tradição do campo” (ARROYO, 2007, p.163). E a educação *no* campo, reivindicada pelos movimentos sociais e pelos educadores, é para que as pessoas sejam escolarizadas no lugar em que vivem.

Vale ressaltar que neste estudo faço a opção pela expressão *do* campo por reconhecer que ela nasceu das lutas dos movimentos sociais do campo, com toda complexidade e abrangência histórica, social e cultural da sua população; contrapondo-se às políticas neoliberais para as escolas do campo. Nesse sentido, a luta é para que as políticas públicas de formação de professores estejam voltadas para esses princípios.

Ao discutir a educação do campo, Caldart (2009, p.25) defende que se trata da educação voltada “ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, os quilombolas, as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. Uma educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Os educadores do campo precisam ter preparo específico sobre a realidade do campo, assim como os currículos e o material de formação devem incorporar essa realidade e especificidade.

Nessa perspectiva, temos notado o esforço dos governos e das secretarias de educação para incluir nas suas propostas de políticas públicas a educação do campo. Uma dessas iniciativas, por parte do governo, foi a criação, no plano nacional, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECAD⁵ em 2004, que tem entre suas atribuições a de gerenciar programas voltados à melhoria das condições de ensino nas escolas do campo, como o programa Escola Ativa, com metodologia voltada para salas multisseriadas. Nessa secretaria está incluída a Coordenação Geral da Educação do Campo, resultado da luta dos movimentos sociais do campo por uma educação pública e de qualidade no/do campo.

Um dos principais entraves ao melhor desenvolvimento da educação do campo diz respeito, entre outros fatores, à formação dos professores. Os grandes desafios enfrentados pelos governos, secretarias de educação e pesquisadores da área estão na falta de estrutura, de professores preparados e de material didático-pedagógico para atender às necessidades dessa população.

Oliveira (2006), coordenadora da pesquisa realizada pelo Programa EducAmazonia (NEP, 2006), destaca a formação continuada de professores, e aponta,

que a maioria das experiências possui um programa de formação e as que não têm desenvolvem cursos ou oficinas direcionados a formação dos docentes. Entretanto, poucas dessas experiências apresentaram dados

⁵ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada pelo MEC em 2004. A partir do decreto 7.408/2011 passou a ser denominada: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

significativos sobre os conteúdos e as metodologias utilizadas na formação (2006, p.206).

Os sujeitos pesquisados apontam a necessidade da formação continuada dos professores para a melhoria da qualidade da educação, mas também apontam sobre a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional do campo.

Oliveira e Santos (2008) realizaram um recorte da pesquisa do NEP com o foco em três experiências educativas com crianças e quatro com jovens e adultos em seis municípios do Pará (Alenquer, Belterra, Bujarú, Breves, Santarém e São Domingos do Capim). No estudo, constataram que as práticas de educação pesquisadas indicam pequenos avanços em termos metodológicos: apenas quando os educadores se mostram preocupados com o contexto local.

Ximenes (2008), ao pesquisar a aprendizagem das professoras leigas em classes multisseriadas das escolas do campo em Santarém, enfatiza que as políticas públicas foram omissas em relação à escolarização dos habitantes do meio rural, e, silenciadas, no que se refere à formação de professoras para atuar em classes multisseriadas. Segundo a pesquisa, as professoras aprenderam sobre a docência em interação com seus pares, nas comunidades de práticas, nas trocas que estabeleceram com os alunos e, assim, criaram estratégias próprias em contextos diferenciados

Outro estudo direcionado à formação de professores do campo foi desenvolvido por Rodrigues (UFPA, 2008) e tem como título *As políticas de Formação Continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para os professores que atuam no campo em Santarém*. E os resultados apontam que o poder público local não possui políticas de formação continuada específica para os docentes em exercício nessas escolas.

No planalto de Santarém, professores e alunos enfrentam situações similares aos constatados nas pesquisas supracitadas e, no caso dos professores das classes multisseriadas, a situação é mais complexa, devido principalmente ao acúmulo de responsabilidades e de funções assumidas por esses profissionais.

Em relação à formação continuada desses professores, verificamos que a SEDUC e a SEMED não têm uma política educacional direcionada para o atendimento dessa realidade e estão aderindo aos Programas implementados pelo governo federal, entre esses estão: o Programa Escola Ativa (PEA), o PARFOR e o

Pró-Letramento. Conforme pudemos constatar em conversa com os sujeitos pesquisados e na observação dos encontros do Pró-Letramento, não há articulação entre esses programas de formação: as ações curriculares e didático-pedagógicas seguem orientações específicas, geralmente desarticuladas entre si.

O PEA é um programa resultante das políticas públicas direcionadas às classes multisseriadas existente em vários estados brasileiros, inclusive no estado do Pará. O documento sobre a proposta do PEA no estado do Pará informa que, de acordo com os dados do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006), das 9.483 escolas de Educação Básica localizadas no campo, 7.670 são multisseriadas, e, 1.813, não são. Essas informações podem ser observadas no gráfico 1:

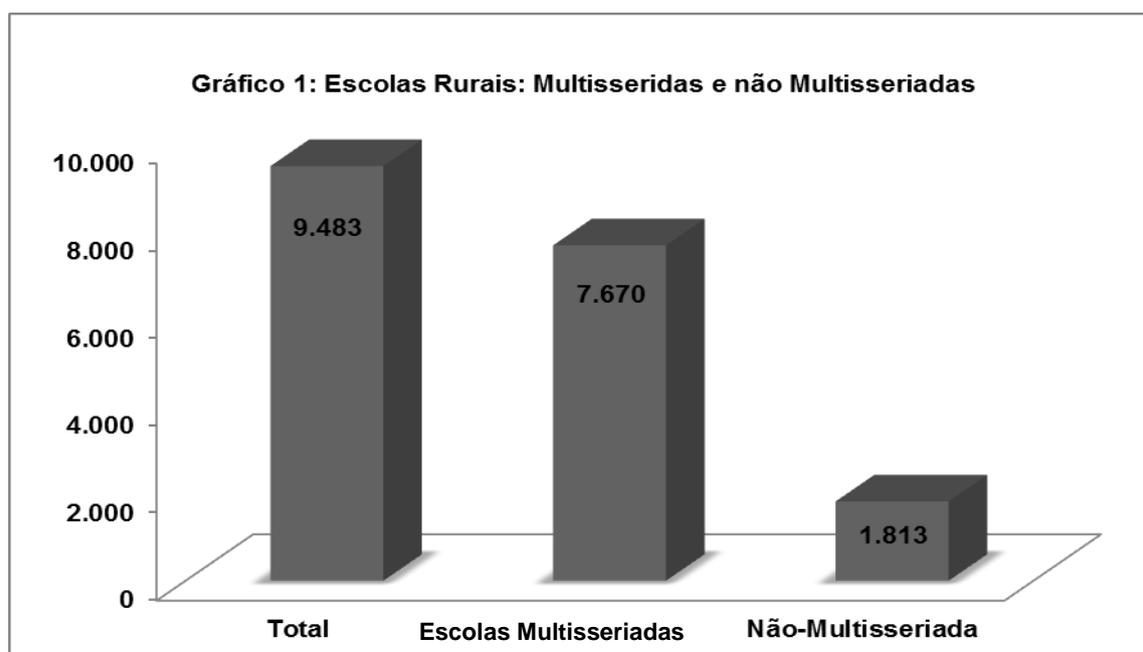


Gráfico 1 - Escolas Rurais: Multisseriadas e não Multisseriadas.
Fonte: PARÁ, SEDUC, 2009.

O PEA tem suas bases no modelo *Escuela Nueva*, da Colômbia, com a metodologia baseada em guias instrutivos e os princípios básicos inspirados nas obras de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori. O contexto político que criou condições para o desenvolvimento desse programa foi a violência vivida na Colômbia na década de 60 e se constituía em uma forma de consolidar a presença do estado nas escolas dos municípios rurais daquele país (GONÇALVES,

2009). O PEA chegou ao Brasil respaldado nessa experiência que, segundo Azevedo (2010, p.167), “exporta até hoje o seu modelo para vários países do mundo, onde a oferta educacional no meio rural era ou ainda é deficitária”.

Conforme documento do MEC (2005), no contexto brasileiro, o programa veio para suprir a ausência de uma metodologia adequada às classes multisseriadas; entretanto, para Azevedo (2010), a implantação do PEA também foi pressionada pelo aumento das reivindicações pelo reconhecimento da heterogeneidade dos habitantes do campo.

Ainda segundo esse autor, no Brasil, o programa começou a ser implementado em 1997, financiado por convênio do Ministério da Educação com o Banco Mundial, e foi desenvolvido até 2007, por meio dos Programas Fundescola I, II e III, que incorporam o Escola Ativa como um de seus “produtos”. Em 2008, a gestão passou para a SECAD⁶, “incorporando as ações da política nacional de educação do campo, visto a sua particularidade de atender as classes multisseriadas” (AZEVEDO, 2010, p.73), e abrange as regiões mais pobres do país, para escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental que apresentam altos índices de evasão, repetência e baixos padrões de aprendizagem.

Atualmente, os 19 estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste participam do projeto. São 6.215 escolas do campo, com 195 mil alunos em classes multisseriadas. A expectativa é que, a partir de 2009, estados de outras regiões que também tenham escolas no campo possam aderir ao projeto e, que até 2010, o programa esteja presente em todos os estados brasileiros (BRASIL, MEC, 2008).

Para Gonçalves (2009), embora o PEA busque incorporar em seu manual a perspectiva de Educação do Campo, tentando adequar-se às conquistas dos movimentos sociais, que reivindicam uma educação que contemple a diversidade de manifestações culturais dos povos que vivem nesses espaços, na prática, acaba legitimando uma proposta para a Educação do Campo “que difunde um único Guia de Aprendizagem para todos os alunos das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, sem contemplar especificidades locais” (GONÇALVES, 2009, p.13).

6

A Secretaria de Educação Continuada de, Alfabetização e Diversidade (SECAD) criada em 1994, passou a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão a partir do Decreto 7.480 de 16/05/2011.

Visando modificar o atendimento a essas especificidades, a SECAD/MEC, promoveu um encontro, em maio de 2008, no Conselho Nacional de Educação (CNE), em Brasília, que tinha como objetivo, “além de capacitar os formadores do PEA, reformular o programa, para que o conteúdo ensinado aos alunos apresentasse uma relação mais estreita com a realidade do campo.”⁷

A proposta de reformulação previa a criação de novo material didático com especificidades do mundo do campo e distribuição a todas as escolas participantes até 2010. O Projeto passou por uma avaliação de qualidade com a participação dos coordenadores municipais onde o PEA é desenvolvido, e partir das críticas e sugestões apontadas, a UFPA ficou responsável de apresentar até dezembro de 2008 a nova proposta de material didático, com conteúdos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental ligados às especificidades do campo (BRASIL, 2008).

No Estado Pará, a SEDUC, por meio da CECAF, vem assumindo a responsabilidade com as ações do Programa em 134 municípios, na perspectiva de fortalecer as políticas educacionais nas classes multisseriadas do campo Amazônico. “Atualmente esse é o único Programa Federal que tem suas ações direcionadas para atender à necessidade das crianças e professores que atuam nessas classes” (PARÁ, 2009).

O documento sobre a proposta do PEA (PARÁ, 2009) ressalta que o Pará é o segundo estado com maior número de escolas e classes multisseriadas no Brasil, daí a preocupação dessa secretaria em discutir e organizar uma proposta político-pedagógica direcionada às classes multisseriadas.

O PEA tem como proposta desenvolver “ações que visem à formação e à qualificação continuada dos professores e técnicos estaduais e municipais de educação” (AZEVEDO, 2010, p. 74), e principalmente auxiliá-los nas ações didático-pedagógicas e no processo ensino-aprendizagem dos alunos do campo. Contrariando essa proposta, no IV Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado em setembro de 2010, em Belém, muitos professores e representantes de movimentos sociais contestaram a metodologia do PEA, alegando que o mesmo não atende às necessidades educativas dos alunos do campo paraense (PARÁ, 2010).

7

Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2010.

Com conteúdos e metodologias distanciados da realidade dos alunos e dos professores, o PEA vem se mostrando como mais um programa que não prioriza a formação continuada e o aprofundamento teórico do professor. Seus encontros de formação limitam-se a aplicação dos componentes metodológicos contidos nos guias do programa. Em Santarém, o PEA foi implementado no 2º semestre de 2010, abrangendo todas as 356 escolas multisseriadas (rios e planalto), cerca de 385 professores e 8.000 alunos.

Outro Programa de Formação oferecido aos professores de Santarém é o PARFOR. A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada por meio do Decreto nº 6.755/2009 do MEC, é o resultado de um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas. Tem a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Conforme o decreto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é a responsável pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR (MEC, 2010).

Para que o professor tenha acesso aos cursos do PARFOR precisa realizar o cadastro de seu currículo, fazendo a pré-inscrição pela Plataforma Freire, um sistema desenvolvido pelo MEC específico para implementação desse curso; após esse procedimento as pré-inscrições são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

No estado do Pará, conforme o site www.pa.gov.br, a SEDUC, em consonância com o Plano Nacional de Formação Docente e com as ações previstas no Plano Estadual de Educação, firmou parceria com as instituições públicas de Ensino Superior do Estado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA), UFPA, Universidade Federal Rural do Pará (UFRA) e UEPA com o objetivo de adequar a formação docente de pelo menos 40.000 professores no prazo de execução do plano.

Em 2009 foram ofertadas 889 vagas na plataforma do curso para uma demanda de 9.960 professores inscritos em 10 polos de Belém e nos municípios de Abaetetuba, Bragança e Cametá, totalizando 22 turmas. No primeiro semestre de

2010 foram 34.155 inscrições realizadas para 7.665 vagas, ofertadas em 28 polos do estado. Para a etapa 2011/1 foram ofertadas 5.890 vagas pelas IES do Estado.

A UFOPA tem como uma de suas principais ações, em seu primeiro ano de existência, a formação de 1.300 docentes leigos do Oeste do Pará por meio do PARFOR. Visando a esse objetivo, está atuando nos polos regionais de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém com os seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia e as Licenciaturas Integradas: Letras (Português e Inglês); História e Geografia; Química e Biologia; Matemática e Física. As graduações terão a duração de sete semestres e a previsão é que a capacitação dos professores seja continuada, por meio da oferta de cursos de pós-graduação pela universidade (site www.ufopa.gov.br).

Atualmente, muitos professores das redes estadual e municipal de ensino de Santarém estão realizando a formação por meio do PARFOR. No segundo semestre de 2010 foram matriculados aproximadamente 242 professores na plataforma do curso: 50 professores em Licenciatura em Pedagogia; 50 nas Licenciaturas Integradas Letras (Português e Inglês); 51 em História e Geografia; 42 em Química e Biologia; 49 em Matemática e Física.

A rede municipal de ensino tem um número significativo de professores realizando essa formação, são aproximadamente 144 da área urbana e 100 do campo. O curso é ofertado na modalidade presencial e a distância, e, embora os encontros presenciais sejam realizados na cidade (geralmente um encontro por módulo aos finais de semana), os professores se deslocam de suas comunidades por conta própria, sem qualquer apoio da SEMED. Das escolas pesquisadas, somente os dois professores da escola Jardim estão fazendo a formação no PARFOR.

As dificuldades são inúmeras: a distância; a dificuldade de transporte; a não realização de algumas tarefas, pois nas comunidades não existe internet ou bibliotecas; os custos; o desgaste físico, entre outros, fazem parte dessa jornada. Apesar desses entraves, os professores mostram-se interessados na formação, pois consideram essa oportunidade a única de cursar o nível superior. Às vezes, a área de formação nem corresponde a de preferência, mas a necessidade de ter o curso os instiga a fazê-lo.

Observando a dinâmica de formação desse plano, podemos inferir que, mais uma vez, as políticas de formação implantadas pelo governo federal são

adotadas pelos governos estaduais e municipais, que por não possuírem políticas próprias que atendam às necessidades de seus cidadãos, firmam parceria com os programas e projetos federais, que já estão prontos para serem repassados, inclusive com os recursos destinados a sua implementação.

A discussão sobre os cursos de formação continuada trazem em seu bojo a temática da EAD. Atualmente a EAD é uma opção que tem sido largamente difundida, principalmente pelos governos nas políticas acerca da formação dos professores, como ferramenta que possibilita novos ambientes de aprendizagens e também exige disciplina e organização do tempo por parte de quem o utiliza.

A partir da promulgação da LDB (1996), inúmeros cursos de formação continuada nessa modalidade foram ofertados pelo Governo Federal, em regime de colaboração com os estados e municípios. Conforme Gatti (2008), a formação nesses cursos tem por objetivo: complementar a formação de professores (leigos) em nível médio e possibilitar a formação superior aos professores que só possuem o Ensino Médio e estão trabalhando nesses sistemas de ensino.

Essa política de formação, na visão de Freitas (2007), atende desde 2000 à recomendação dos organismos internacionais, como forma de atender massivamente, e com custos reduzidos, a demanda emergente por formação. Introduz ainda a figura dos *tutores* - mediadores da formação supervisionados por docentes universitários; alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no Ensino Superior. Corroborando a afirmação da autora, o fascículo do Pró-Letramento enfatiza que o “O tutor não ensina, sua principal função, porém, é ser o mediador das discussões [...] encorajando os alunos a levantarem suas dúvidas, seus progressos, suas necessidades especiais de acompanhamento” (BRASIL, 2008b, p.14).

As ações do MEC têm se pautado em programas a distância destinados à formação de professores em exercício, entre esses estão: o Pró-Formação, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental; o Pró-Infantil, dirigido à formação em nível médio dos professores de Educação Infantil, e, o Pró-Letramento, o único programa de formação continuada centrado na alfabetização e na matemática para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltando que o desenho curricular desses programas não faz referência aos professores de escolas multisseriadas.

O curso de formação continuada Programa Pró-Letramento também está sendo ofertado aos professores de Santarém desde sua implantação pelo governo federal, em 2007, cujos participantes são professores da área urbana e do campo do município.

Neste estudo, nos centraremos na Formação Continuada do Pró-Letramento para os professores das escolas multisseriadas do campo no Planalto em Santarém/PA. As atividades desse Programa de formação são desenvolvidas com os professores formadores nos encontros presenciais e na modalidade a distancia. E como já vimos, existe uma grande preocupação dos educadores e pesquisadores educacionais com relação à modalidade EAD, por exigir que os agentes envolvidos nesta tenham papéis e funções bem definidos para viabilização dos programas a serem desenvolvidos.

Diante do exposto, o estudo se encaminha para detalhar o processo de formação continuada do programa Pró-Letramento: a dinâmica de formação, os temas e o conteúdo dos fascículos. Esse processo é explicitado a partir da observação dos encontros presenciais do programa, e de documentos do MEC e da SEMED.

3.1 Programa Pró-Letramento

O Programa Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e direcionado aos professores em exercício das escolas públicas. O coordenador geral do programa é o MEC por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED), que em conjunto elaboram as diretrizes e os critérios para implementação do programa e garantem o financiamento, a elaboração, a reprodução dos materiais e a formação dos orientadores/tutores.

O Programa Pró-Letramento busca atender as dificuldades do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que é a dificuldade na aprendizagem da Língua portuguesa e da Matemática. Em relação à leitura e à escrita das crianças, devido à necessidade de acesso aos diferentes gêneros textuais. Nesse sentido,

Leal (2007, p.70) ressalta que “no contato com pessoas, textos diversificados, *outdoors*, círculos de leitura, entre outros, elas vão interagindo e ampliando seus conhecimentos, e dessa forma constituindo-se em sujeito letrado”.

Essa realidade, conforme Goulart (2007), nem sempre é vivenciada pelas crianças das áreas rurais, pois,

crianças e adolescentes de zonas urbanas de modo geral têm grande contato com esse mundo, tendo em vista que as cidades são marcadas pela escrita de vários modos, desde placas de muitos tipos e tamanhos até *graffitis* nos muros e paredes, [...] e mensagens variadas, já as crianças das áreas rurais, por sua vez, podem ter um afastamento maior da linguagem escrita, pelas peculiaridades dessas áreas (GOULART, 2007, p.92).

Um dos maiores desafios colocados aos professores na atualidade está em desenvolver, por meio de metodologias diversificadas, a aprendizagem do aluno em relação à escrita e à leitura, na intenção de superar os conceitos mecânicos e fazer uso dessa leitura e dessa escrita para outros fins sociais. Segundo Soares (1998, p. 47) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Nessa direção, o Pró-Letramento é um programa de formação que visa à diversificação de metodologias voltadas ao atendimento dessa necessidade, e tem como objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem e contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo, Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2007, p.02).

Esses objetivos, de acordo com o Guia geral do Pró-Letramento (2007), demonstram a preocupação do governo com a melhoria da educação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental e visam também a contribuir com o desenvolvimento profissional do professor (MEC, 2007). A participação dos professores no programa, aliado aos materiais específicos do curso, podem ser um

suporte favorável à melhoria da aprendizagem das crianças, tanto na área da alfabetização e linguagem, como na área da matemática. Mas as condições nem sempre são favoráveis à realização dos cursos e à participação efetiva dos professores, especialmente os que trabalham na região do campo em Santarém.

Uma dificuldade observada nessa região está relacionada à modalidade EAD do curso, devido à maior parte das atividades do Pró-Letramento serem realizadas a distância, sem o acompanhamento frequente dos tutores. Outro aspecto operacional/administrativo é que os professores não recebem incentivos, como: passagens e alojamento, o que os desmotiva a continuar o curso. Muitos desses profissionais não terminam o curso e outros não fazem sequer o revezamento⁸ oferecido pelo programa.

No segundo semestre de 2010, foram inscritos 126 professores na área de Matemática e 166 em Linguagem e Matemática. Desses, 73 chegaram aptos a certificação em Matemática e 74 em Alfabetização e Linguagem. De um total de 292 cursistas, somente 147 chegaram ao final do curso. Essa situação é ratificada no depoimento do professores tutores, conforme Tutor 2:

Nós tivemos muita desistência nessa turma passada, nosso objetivo são 100 alunos por área de formação e 25 alunos por turma e essas turmas não terminaram completas, por exemplo, na Matemática esse problema existe, mesmo porque as áreas de rios e planalto não matriculam os 25. Agora porque houve muita desistência, as aulas do outro programa, o PARFOR, bateu com as formações do Pró-Letramento. Porque é assim, todos os professores vêm por conta deles, passagens, alimentação, estadia aqui, então é isso também uma das dificuldades, viajar, atravessar o rio pra chegar aqui na hora certa (Tutor2, 2011).

O depoimento do Tutor 2 evidencia problemas relacionados ao Pró-Letramento, como as dificuldades em participar da formação. Percebemos o distanciamento existente entre as ações da SEMED e a realidade social e local desses profissionais, fato evidenciado em outros programas como o PEA e o PARFOR. Embora a formação nesses programas envolva geralmente os mesmos

8

Os professores cursistas que fizeram o curso de formação de Matemática poderão fazer também o de Alfabetização/Linguagem e vice-versa.

professores, não há por parte de suas coordenações um planejamento articulado que priorize o contexto sócio-cultural desses profissionais.

Em relação à carga horária e à forma de desenvolvimento do curso, o mesmo obedece à seguinte orientação: para o *Professor Tutor* (BRASIL, 2007, p.06), o curso tem a duração de 120 h distribuídas nos seguintes momentos: 40 h no curso de formação inicial; 64 h distribuídas nos encontros presenciais de acompanhamento e avaliação com as Universidades e 16 h com atividades individuais a distância. No caso dos tutores do Pró-Letramento em Santarém, atualmente a formação é realizada em Belém/PA, polo da formação no estado, sob a responsabilidade da Universidade Federal do Pará.

Quanto ao *Professor Cursista*, o curso tem a duração de 120 h, distribuídas em dois momentos: Presencial – para início do curso e desenvolvimento de atividades coletivas, num total de até 84 h presenciais, com duração de quatro horas semanais (Alfabetização e Linguagem) e 8 h quinzenais (Matemática); e Atividades individuais - num total que complete 120 h (BRASIL, 2007).

Os cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática são desenvolvidos separadamente. Mas pode haver um *revezamento* entre os professores cursistas. Isso contribuirá para que se desenvolva nas escolas a cultura de formação continuada, que é um dos objetivos do Pró-Letramento (BRASIL, 2007).

3.2 Programa Pró-Letramento em Santarém/PA

A Implantação do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento em Santarém é resultado da parceria entre a Prefeitura Municipal de Santarém (SEMED) e o MEC. A SEMED acredita que a formação continuada vem desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, garantindo aos professores condições de qualificação profissional, o que refletirá na melhoria qualitativa do ensino no município.

Para sua execução e viabilização o programa conta com alguns atores com papéis bem definidos. Em Santarém, o Programa conta com: uma coordenadora geral do MEC, os formadores de tutores, uma coordenadora municipal, uma secretária e dez professores tutores; destes últimos, cinco são da

área de Alfabetização e Linguagem e os outros cinco da área de Matemática. E cada um desses atores assume responsabilidades de acordo com a função a desempenhar (BRASIL, 2007, p.3-4), conforme especificado abaixo:

Coordenador geral:

O coordenador geral deve ser um profissional da Secretaria de Educação, responsável pelo programa junto ao MEC e às Universidades. É função do coordenador geral acompanhar e dinamizar o Programa na instância de seu município; participar de reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas Universidades; prestar informações sobre o andamento do Programa no município; subsidiar as ações dos tutores; tomar decisões de caráter administrativo e logístico e garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Programa (BRASIL, 2007);

Formador de professor tutor

Nas orientações do Programa, o formador de tutor deve estar vinculado ao Centro da Rede Nacional de Formação Continuada ou a uma Universidade parceira, como professor ou como aluno mestrando ou doutorando. Cada um desses profissionais trabalhará com turmas de 25 a 30 tutores pertencentes a um polo ou região do estado.

O formador do orientador/tutor deverá participar da preparação da formação dos orientadores/tutores com o Centro/Universidade; ministrar o curso de preparação dos orientadores/tutores; organizar os seminários, encontros com os orientadores/tutores para acompanhamento e avaliação do curso, entre outras atribuições (BRASIL, 2007);

Professor orientador de estudos/tutor

O professor tutor é o mediador da formação, supervisionado por docentes universitários. Recebe uma formação específica de um formador vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada ou uma Universidade parceira e é responsável por no máximo quatro turmas. Deverá ter formação superior, licenciatura na área de Pedagogia, Letras ou Matemática ou, em caso de precariedade, a formação no nível médio (curso Normal, Magistério); estar em efetivo exercício na rede pública de ensino e ter experiência de um ano no magistério.

Esse professor deve atuar na organização dos trabalhos, na dinamização da discussão entre os grupos, no incentivo à participação de todos e na manutenção de uma interlocução com os Centros sobre questões de funcionamento do curso e de conteúdos; portanto, sua atuação formativa não pode ser confundida com a de um multiplicador. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e referendada pela participação e aproveitamento no Curso de Formação (BRASIL, 2007);

Professor-cursista

Segundo o guia geral do Pró-Letramento (2007), esse profissional deve ser vinculado à Secretaria de Educação e trabalhar em classes dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Deve se reunir com o tutor semanal ou quinzenalmente, para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações. O cursista também deverá realizar as atividades, inclusive as que se referem a leituras e tarefas propostas, no formato presencial.

O Programa desenvolvido no município, desde sua implantação pelo governo federal, em 2007, segue a mesma estrutura curricular nos polos da cidade e nos polos da Educação do Campo - onde participam os professores das escolas do planalto e da região de rios. Conforme o relatório das atividades da região de rios, os tutores buscam adequar a *metodologia* à realidade local dos cursistas, mas nos encontros presenciais que observamos não verificamos essa preocupação com conteúdo e organização do ensino das escolas do campo, especialmente das escolas multisseriadas. Situação não enfatizada na região de planalto.

A etapa iniciada no ano de 2008 envolveu 15 municípios da região (Santarém, Juruti, Aveiro, Oriximiná, Óbidos, Prainha, Monte Alegre, Itaituba, Terra Santa, Brasil Novo, Trairão, Senador José Pofírio, Uruará, Almeirim e Rurópolis), sendo que Santarém atuou como polo. Para marcar essa etapa, foi realizado, ao final do ano de 2009, um seminário de avaliação do programa que teve como tema *Letramento como Prática Social*, e contou com a participação dos professores dos vários municípios participantes.

Segundo informações dos tutores e cursistas do período, nesse Seminário houve palestras, socialização dos trabalhos realizados pelos cursistas nos municípios por meio de oficinas, além da troca de experiência e aprendizagens na primeira etapa de formação do programa. No caso desta pesquisa, nos centraremos

no polo de Santarém, mais especificamente nas escolas do campo da região do planalto.

O curso tem caráter semipresencial, abrangendo as áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática, ambas com uma carga horária total de 120 h/aula que foram distribuídas da seguinte forma: 84 h presenciais (aos sábados) e 36 h a distância, em um período de 4 (quatro) meses para cada etapa de formação.

Desde sua implantação em Santarém, nos anos de 2008 e 2009, 562 professores já receberam formação nas áreas ofertadas pelo programa. No primeiro semestre de 2010, apenas no polo da área urbana e de planalto, foram formados 50 professores na área de Matemática e 106 em Alfabetização e Linguagem. Esses participaram do sistema de revezamento, opção oferecida por este programa de formação. Observamos que há maior procura pela área de Alfabetização e Linguagem, talvez pelo fato de nas séries iniciais os professores enfrentarem maiores dificuldades em trabalhar a leitura e a escrita dos alunos.

Nos três polos que funcionaram na região de rios estavam aptos à formação 146 professores, nas duas áreas. E no 1º semestre de 2010, nessa mesma região, foram formados 25 professores na área de Alfabetização e Linguagem e 44 na área de Matemática (SANTARÉM, 2010), conforme tabela 7:

Tabela 7 - Número de professores que cursaram o Programa PRÓ-LETRAMENTO em Santarém desde sua implantação.

Ano	Polo da cidade e região do Planalto		Polo da região de Rios	
Área de Formação	Matemática - Alfab. e Ling.		Matemática - Alfab. e Ling.	
2008-2009	562		146	
1º sem/2010	Matemática	Alfab. e Ling,	Matemática	Alfab. e Ling.
	50	106	44	25

Fonte: STM, SEMED, 2010

Nessa tabela, podemos observar que em 2008-2009, período da implantação do Programa Pró-Letramento, o número de professores participantes foi significativo, e um número considerável desses fizeram o sistema de revezamento. No relatório da SEMED (2010), não especifica esse quantitativo por área de

formação, mas afirma que o revezamento foi realizado por muitos desses profissionais. Já no primeiro semestre de 2010, observamos que o número de professores interessados em participar do Pró-Letramento diminuiu consideravelmente, no polo da cidade e do campo (região de rios). No 5º encontro das duas áreas, realizado em fevereiro de 2011, algumas turmas já estavam com menos de 50% de cursistas frequentando, os motivos são os que já mencionamos anteriormente: a distância, a falta de transporte, a falta de recursos para as viagens, alimentação, estada, entre outros.

O programa de formação Pró-Letramento no município tem como principal objetivo “fazer com que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica, levando-o a buscar melhorias para a mesma através da aplicação de atividades diferenciadas, focando-as sempre no fazer lúdico” (SANTARÉM, 2010, p.1).

Centrado nesse objetivo, a metodologia do programa no município buscou incrementar seu trabalho com atividades práticas, por meio da inserção de oficinas lúdicas para confecção de materiais pedagógicos e vivência prática do professor na aplicabilidade com seu aluno. Para isso, durante a formação são confeccionados diversos materiais pedagógicos, os quais irão subsidiar o professor em sua prática pedagógica (SANTARÉM, 2010). O Tutor1 confirma esse objetivo:

As pessoas comentam, quando vamos a Belém: olha, Santarém adotou uma forma diferente de trabalhar o Pró-Letramento, porque associou a teoria e prática, que alguns deixam um pouco de lado. E a gente focou nisso, na ludicidade e na motivação como elemento fundamental para essa efetivação (Tutor1, 2011).

Visando à divulgação dos trabalhos desenvolvidos durante o curso, a SEMED, por meio da Coordenação do Programa Pró-Letramento, criou a Mostra Pedagógica ‘Práticas de Letramento’. Nessa mostra, os professores cursistas, juntamente com os tutores, desenvolvem com os educandos de algumas escolas da rede municipal todas as atividades lúdicas trabalhadas e fazem também a exposição dos materiais confeccionados durante o curso para que os visitantes, especialmente os professores da rede, conheçam e coloquem em prática essa metodologia diferenciada, levando-os à reflexão sobre sua prática pedagógica.

A proposta do programa, segundo a SEMED, é levar o professor à reflexão sobre a sua prática pedagógica. Mas, a realização das atividades aos sábados, quando o professor já está cansado, o deslocamento para a cidade, a falta

de livros e de espaço para discussão entre os pares e a insuficiência de recursos didáticos necessários à realização do seu trabalho, como é o caso dos professores das escolas multisseriadas do campo, contribuem para a efetivação desse objetivo?

Na área de rios, a Formação Continuada do Pró-Letramento aconteceu nas comunidades de Vila Socorro, Vila Curuai e Inanu, na região do Lago Grande. Sendo esses os polos de formação, que funcionaram na Escola Municipal Humberto de Alencar Castelo Branco (Vila Socorro), Escola Municipal Tiago Xisto Aragão (Vila Curuai) e Escola Municipal Ambrósio Caetano Corrêa (Comunidade Inanu). No segundo semestre de 2010 esse polos não funcionaram devido à demanda de cursista não atender ao número exigido para a formação de turma, confirmando a evasão dos professores no curso.

De acordo com o relatório da coordenação do Programa, para realizar a referida formação, foram encaminhados para as comunidades quatro tutores, sendo dois na área de Matemática e dois na área de Alfabetização e Linguagem. Cada curso foi trabalhado em oito encontros presenciais, sendo esses divididos em quatro módulos que foram trabalhados em finais de semana, no período de quatro meses para cada formação.

Nessas comunidades, os tutores do programa realizaram discussões acerca da alfabetização e do letramento, buscando sempre, conforme o relatório da SEMED, adequar a metodologia do curso à realidade daquela região. Mas o documento não especifica como foi realizada essa adequação metodológica. Ainda, segundo o documento, foi feita a socialização dos materiais produzidos pelos professores cursistas durante o curso de formação e *os professores superaram a expectativa dos tutores do curso, apresentando um excelente resultado na apresentação dos trabalhos e participando de forma efetiva no curso* (SANTARÉM, 2010, p.02).

O acompanhamento *in loco* é realizado duas vezes por semana, com 4 h diárias, em forma de visita escolar. O professor tutor vai para as escolas de seus cursistas com o objetivo de auxiliá-los em suas práticas pedagógicas e juntos encontrarem a melhor maneira de o aluno assimilar o conhecimento, por meio da metodologia lúdica discutida e aplicada nos encontros de formação. No caso específico dos professores do campo, esse acompanhamento raramente acontece. Dos professores entrevistados, apenas a cursista 5 confirma que recebeu essa visita da tutora de Matemática. Segundo ela, isso foi muito importante, pois não só se

sentiu valorizada, como também lhe ajudou a esclarecer dúvidas em relação a algumas atividades. O que demonstra a importância desse momento para o cursista, pois lhe ajuda nas dúvidas e na realização das tarefas.

Além dos encontros presenciais e do acompanhamento, também são realizadas oficinas pedagógicas. Essas acontecem duas vezes por semestre, aos sábados, com carga horária de 4 h/aula, sendo facultada a participação dos cursistas. Nessas oficinas são abordados os temas das aulas anteriores ao encontro para melhor compreensão do conteúdo, por meio de atividades práticas, quando são confeccionados diversos materiais, como: jogos educativos, maquetes, painéis, entre outros, que subsidiarão o professor cursista na sua prática docente

Em relação ao planejamento das atividades do programa em Santarém, os tutores se reúnem quinzenalmente para planejarem em conjunto as aulas, rever e ajustar suas metodologias, buscando a melhor forma de repassar o conteúdo para possibilitar a sua assimilação de forma simples e clara.

A avaliação dos professores cursistas do Pró-Letramento, no município, obedece alguns critérios previamente definidos, que são: participação nos encontros presenciais; realização das atividades a distância; construção de um portfólio⁹ com a síntese do curso; participação em seminários; oficinas pedagógicas (fotografia 6); mostra pedagógica e caravanas - encontro realizado nas escolas com a participação da coordenação, dos tutores e dos professores cursistas para utilização dos materiais didáticos confeccionados durante o curso e aplicação de jogos lúdicos com os alunos. Outras atividades são marcadas conforme a necessidade dos tutores com os cursistas (SANTARÉM, 2010).

9

É uma seleção das atividades dos cursistas, que visa a identificar os pontos fortes e fracos de sua aprendizagem.



Fotografia 6 - Oficinas Pedagógicas.
Fonte: SANTARÉM/SEMED, 2011.

Nas oficinas pedagógicas realizadas, os cursistas demonstram para outros professores e alunos como utilizar materiais didáticos, como jogos lúdicos na área de Alfabetização/Linguagem e Matemática. Na foto vemos os professores demonstrando a aplicação dos jogos de Matemática confeccionados nas atividades práticas da formação. Esse momento é considerado um dos pontos fortes do curso e é muito elogiado pelos participantes.

Para a socialização das atividades do curso, etapa 2010/2, em junho de 2011, foi realizado um seminário de encerramento. Na abertura do evento, conforme podemos visualizar (foto 7), houve a participação de um número significativo de professores que prestigiaram as apresentações culturais e a palestra com o título “As perspectivas do Alfabetizar Letrando”. A palestrante enfatizou a importância do letramento e da língua como prática social significativa à aprendizagem, ressaltando que os mesmos devem revestir sua prática escolar de sentido, que a criança letrada precisa compreender e interpretar textos de diferentes gêneros.



Fotografia 7 - Seminário Pró-Letramento 2010/2.
Fonte: SANTARÉM/SEMED, 2011.

No 2º dia foram discutidos os eixos temáticos: Escola e a Educação; Alfabetização e Letramento/Práticas Pedagógicas; Matemática, leitura e interdisciplinariedade; Formação de Professores: desafios entre teoria e prática; além das oficinas pedagógicas e da mesa-redonda: Letramentos - os desafios da teoria para a prática.

A apresentação dos eixos temáticos foi realizada pelos professores cursistas com a participação efetiva dos colegas de curso. Essa atividade foi muito produtiva, porque os expositores se empenharam no aprofundamento da temática e na discussão. Colocaram, além da compreensão do conteúdo, as dificuldades em participar de cursos dessa natureza (distância, custos), como é o caso dos professores do campo.

Devido ao não cumprimento dessas atividades avaliativas, muitos professores, ao final do curso, não estão aptos à certificação. No período 2008-2009, uma quantidade significativa de professores não conseguiu concluir o curso.

Refletindo sobre essa situação, de muitos professores não conseguirem realizar as atividades do programa, Freitas (2007) ressalta:

Responsabiliza-se os estudantes, que já chegam a estes cursos em condições desiguais frente aos demais estudantes das universidades, sem que se ofereça pelas condições de ensino – a mediação dos tutores e a ênfase em estudos individualizados e solitários –, possibilidades de auto-superação de suas limitações, resultantes de seu percurso na educação básica (FREITAS, 2007, p.1218).

Em 2010, como já vimos anteriormente, esse problema foi ampliado. Em conversa com a secretária do Programa e com alguns professores dessas regiões, constatamos que os professores gastam em média R\$ 120,00 (cento e vinte reais) com passagens a cada encontro realizado na cidade, fora alimentação e hospedagem.

Por conta dessas dificuldades, e para evitar a evasão dos professores inscritos na etapa 2010/2, a coordenação do Pró-Letramento decidiu ampliar para sete meses o período de realização do curso, com o mesmo número de encontros presenciais. O motivo segundo ela é principalmente a situação dos professores do campo, que não têm possibilidade de participar de mais de um encontro presencial ao mês. Essa preocupação é pertinente, mas talvez não seja a solução para as dificuldades enfrentadas, já que os professores do campo continuam sem apoio financeiro para vir para a cidade participar da formação.

3.2.1 Dinâmica de formação

Conforme o Guia Geral do Pró-Letramento (BRASIL, 2007, p. 7-8), a dinâmica do curso se dá em etapas e essas etapas estão assim organizadas:

1ª: Pensando Juntos:

Nesse momento é realizado o fechamento das atividades iniciadas no encontro anterior e a comparação das tarefas realizadas com as do colega. Em seguida, os professores fazem a reflexão dessas atividades no grupo;

2ª: Trabalhando em grupo:

É uma tarefa realizada nos encontros presenciais, quando o grupo entra em contato com o conteúdo dos fascículos, e, a partir desse contato, são motivados à realização das atividades a distância, ancorados nas referências bibliográficas indicadas nos fascículos. Também nessa etapa, os professores em grupo podem propor atividades a serem desenvolvidas no trabalho individual a distância;

3ª: Roteiro de trabalho individual:

Esse momento é destinado a “um maior aprofundamento dos conteúdos propostos e a questionamentos da própria prática educacional” (BRASIL, 2008b, p.12). Segundo as diretrizes do programa, esse aproveitamento é resultado de leituras e de sugestões de atividades para a prática na sala de aula e é auxiliado pelas leituras suplementares e sites indicados nos fascículos;

4ª Nossas conclusões:

Nessa etapa é realizada a síntese, a reflexão e a produção das atividades individuais e coletivas realizadas durante o estudo dos fascículos. Esse processo é feito geralmente antes do início de um novo fascículo para verificar o nível de aproveitamento do grupo.

Desse modo, a dinâmica dos fascículos do Programa visa à

reflexão em grupo; no ‘Pensando Juntos’, análises e orientações presenciais, no ‘Trabalho em Grupo’, e aproveitamento das atividades propostas em ‘Roteiro de trabalho Individual’. As sínteses e relatórios para exposição do aproveitamento dos cursistas vão ser expostos em ‘Nossas Conclusões’ (BRASIL, 2008b, p.12).

Nos encontros presenciais observados, nem sempre essas etapas da dinâmica do curso são realizadas, ou quando são, algumas não seguem essa orientação.

Visando a uma melhor compreensão da dinâmica do Pró-Letramento em Santarém/PA, fizemos a observação de dois encontros presenciais do programa, um na área de Alfabetização/Linguagem e outro na área de Matemática.

O primeiro encontro presencial que acompanhamos foi na área de Alfabetização e Linguagem, etapa 2010/2, no dia 29/01/2011, em uma escola municipal localizada no bairro de Prainha em Santarém. Essa formação se destinava ao estudo do 3º fascículo e a temática era: Planejamento/Organização do Tempo Pedagógico. Nesse polo estavam participando professores da área urbana e do campo, da SEMED. Em 2010 só foi ofertada a formação no polo da cidade, porque não houve demanda no campo. Segundo explicação da secretaria do Pró-Letramento, na região do planalto não foi ofertado o Pró-Letramento, os professores

fizeram a formação na cidade. Na região de rios somente foi ofertada a formação na região do Lago Grande (Vila Socorro, Vila Curuai e Inanu). Nas regiões de várzea, Arapixuna, Arapiuns e Tapajós também não houve a oferta do Pró-Letramento. Devido a distância entre essas localidades, dificuldade de acesso e transporte, os professores preferiram fazer a formação no polo da cidade.

Estavam reunidos nesse encontro professores cursistas de duas turmas: pela manhã estavam presentes 30 alunos, e, à tarde, somente 28 alunos; porque dois professores tiveram que retornar para suas comunidades. Segundo os tutores responsáveis, cada uma das turmas iniciou com uma média de 51 inscritos, mas esse número veio diminuindo a cada encontro.

Os tutores iniciam o encontro pedindo aos cursistas a *atividade individual* do encontro anterior. Essa atividade era sobre a avaliação diagnóstica. Dos 30 alunos presentes, somente 6 trouxeram a atividade concluída. Perguntados sobre o porquê da não realização desta, os professores alegaram algumas dificuldades encontradas: a rotatividade e a instabilidade de lotação foram as mais citadas, pois os professores começam o ano letivo com uma turma e logo depois são transferidos, ou então, no início do ano não sabem onde vão ser lotados. Dificultando assim a execução das atividades do Pró-Letramento, que devem ser adequadas à realidade de sua turma. Não houve a socialização dessa atividade, que ficou para ser aplicada no início do ano letivo de 2011, quando já estiver definida a lotação dos professores. Nessa turma havia vários professores do campo (planalto e região de rios).

Em relação ao conteúdo do 3º fascículo, os tutores pedem aos cursistas que façam um desenho que represente o que é planejamento ou escrevam seu entendimento sobre o referido conceito, a partir da leitura prévia do fascículo. Após 25 minutos fazem a leitura do que foi escrito ou desenhado pelos cursistas, seguido do comentário da assembléia sobre o conteúdo. Nesses comentários, alguns professores ressaltam que ao fazer o planejamento é importante levar em conta a realidade dos alunos, mas é fundamental que o professor não esqueça disso na hora da aplicação na sala de aula.

Nessa discussão, outras situações de sala de aula são enfatizadas. Os tutores reforçam a realização de atividades lúdicas, pois são fundamentais para aprendizagem. Segundo eles, todos os professores deveriam realizar tais atividades e confeccionar materiais didáticos para melhorar suas aulas, mas infelizmente a maioria não se interessa em fazer. Ressaltam ainda que o professor deve se

preocupar com a vida do aluno *lá fora*. Nesse discurso, a responsabilidade sobre o fracasso escolar recai mais uma vez sobre o professor, esquecendo-se que muitos professores não receberam tal orientação e, principalmente, não dispõem de tempo e dos materiais necessários.

Observamos também que os tutores, nesses comentários, criticam a utilização do quadro de giz e a falta de criatividade do professor; no entanto, durante esse encontro de formação, não foi preparado por eles pelo menos um esquema no cartaz, ou por meio de slides, do conteúdo do fascículo: o registro dos passos do encontro foi no quadro de giz. Não sabemos se eles não dispunham de recursos audio visuais, como: retroprojeter, *data-show*, *microssistem* etc., pois, nas atividades práticas realizadas à tarde, verificamos que os tutores tinham diversos materiais didáticos que possibilitaram aos cursistas uma melhor apresentação de suas atividades.

Essa observação sobre as atividades lúdicas é bem aceita pelos cursistas, mas, nos depoimentos, detectamos uma compreensão equivocada da sua utilização na sala de aula. Alguns professores disseram que fazem atividades lúdicas, no início, no retorno do intervalo e no final da aula. Percebemos, porém, nas suas falas, que os mesmos não fazem uma reflexão sobre a função pedagógica e o tempo previsto para essa atividade, dentro do Tempo Pedagógico.

O encontro continua com a leitura dos relatos contidos nos fascículos. O relato 1 ressalta que o professor deve planejar o tempo para a leitura e como realizá-la. Quando o professor cria a expectativa, o rendimento será bem melhor e os alunos querem até prorrogar esse momento. No relato 2, os professores contam experiências interessantes sobre a roda da leitura e os tutores reforçam com alguns questionamentos: Para que escrever? Qual a importância de se escrever? E de ler? Continuando com o reforço para que os professores não esqueçam de explicar aos alunos a função social da escrita e da leitura. Essa análise aparece na fala do T1:

É muito mais importante trabalhar com seus alunos a questão da teoria e prática juntos. É fundamental essa aprendizagem que a leitura é importante, mas os alunos devem saber porque ela é importante na prática também, a escrita é importante, mas eles devem saber porque ela é importante na prática também (Tutor1, 2011).

À tarde, o encontro inicia com a leitura do texto *A importância da pontuação*. Seguido da reflexão sobre a importância de trabalhar a acentuação

gráfica nos textos, a partir da seleção de textos com o maior número de palavras acentuadas possíveis. No segundo momento, as turmas são separadas e cada tutor encaminha as atividades práticas orientadas no fascículo. Essa será feita em grupo e os mesmos são organizados a partir das cores de feilho distribuídos aleatoriamente

A atividade prática do encontro foi a produção de um texto, com preferência para a fábula, contendo desenhos leves e criativos, para facilitar a leitura do mesmo pelas crianças das séries iniciais. Para essa tarefa, a coordenação do curso disponibiliza os materiais para confecção e ilustração dos trabalhos, incentivando os professores a utilizar esse material na Amostra Pedagógica.

Durante a realização da atividade observamos que os professores se envolvem bastante, discutem os mínimos detalhes, embora a maioria não tenha muita habilidade com o desenho. Algumas professoras com vários anos de docência se destacam com a habilidade da escrita, demonstrando disposição e criatividade na sua execução. O resultado foi muito bom, com textos autênticos e diversificados e com ousadia no *design* e na criatividade.

Finalizando o encontro, os tutores da Área de Alfabetização e Linguagem definiram a atividade à distância para os cursistas, que foi: elaborar um planejamento semanal observando o tempo de leitura e da escrita na sala de aula, aplicar e registrar no portfólio (trazer para socializar no próximo encontro).

O segundo encontro presencial que observamos foi na área de Matemática, etapa 2010/2, no dia 26/02/2011. Nessa turma continham cursistas de quatro tutores e muitos desses estavam fazendo o revezamento. A primeira conversa de um dos tutores é sobre as atividades a distância que não estão sendo feitas pelos cursistas, ele quer saber o porquê dessa inatividade. Alguns professores se manifestam assumindo que tiveram mais facilidade na linguagem, mas na matemática estão tendo dificuldade, assumem também o descaso em realizar as atividades individuais.

O tutor então ressalta que para realizar as atividades os cursistas precisam ler o conteúdo dos fascículos, do contrário, pouco ou quase nada, eles, enquanto tutores, podem fazer. Em seguida, dois dos tutores presentes iniciam a correção, no quadro de giz, da atividade que os professores levaram para fazer. A atividade era referente ao conteúdo do fascículo anterior: equivalência de fração. Exercício simples, mas muitos não conseguiram fazer a correção. Durante a

explicação do professor tutor, ele vai desconstruindo alguns conceitos e práticas enraizados na prática dos professores; esses, vão compreendendo o conteúdo e descobrindo novas maneiras de ensinar o referido conteúdo. Alguns até afirmam que muitas vezes já ensinaram seus alunos de forma equivocada: não para prejudicá-los, mas, porque, realmente não dominavam tal conhecimento e assim o tinham aprendido.

Essa situação é preocupante, pois os professores admitem a dificuldade de compreensão do conteúdo e de transmissão desses aos alunos. Por outro lado, percebemos que não é um problema isolado, mas resultado da formação recebida, principalmente em relação à postura dos professores de matemática, que acabavam criando barreiras não só de comunicação, mas fundamentalmente de aprendizagem entre eles e os alunos.

Durante a correção do “exercício”, muitos dos cursistas presentes admitem que fizeram a leitura do conteúdo do fascículo, mas afirmaram não tê-lo compreendido. Um professor, inclusive do campo, fez a seguinte observação: *muitos pedagogos dão aula nas séries iniciais, mas eles não têm formação em Matemática; por outro lado, os professores de Matemática não recebem formação da Pedagogia, portanto, não têm didática para ensinar.*

A referida observação provocou uma ampla discussão na sala, uns concordando com a afirmação e outros discordando. Nessa discussão ficou evidente que os professores têm consciência de suas limitações em relação aos conhecimentos de outras áreas, mas afirmam que vão aprendendo com a própria prática. Sobre a aprendizagem dos professores na prática, Pimenta (2008) ressalta que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2008, p,27).

Como vimos, algumas situações dessa natureza são detectadas pelos professores nas dificuldades com os conteúdos e com as metodologias para ensinar; e é na prática, com as próprias experiências, que eles acreditam construir novos conhecimentos e novos saberes. No entanto, Pimenta (2008) ressalta que para

saber ensinar não bastam as experiências e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Para finalizar a discussão acerca da lacuna na formação dos professores, um dos tutores ressalta que *infelizmente essa é uma realidade nas escolas municipais, e devido a essas lacunas, os professores precisam aproveitar os cursos de formação oferecidos pela SEMED e na medida do possível ampliar sua formação em outras áreas.*

O conteúdo desse encontro presencial é referente ao 6º fascículo: Grandezas e Medidas. O Tutor 2 faz uma explanação geral do conteúdo, ressaltando a necessidade de o professor fazer uma reflexão sobre o momento em que ele pode começar a trabalhar esse conteúdo na sala de aula com seus alunos. Em seguida, outro tutor faz a exploração de exemplos de unidades de medidas. Alguns desses exemplos serão confeccionados pelos grupos nas atividades práticas à tarde.

Formados os grupos, são distribuídas as temáticas dos projetos que devem ser elaboradas seguindo a orientação do fascículo, além dos recursos que devem ser confeccionados. São quatro grupos de aproximadamente 8 cursistas, assim denominados: G1: G1A: projeto de horta; G1B: montagem da régua decimal; G2: G2A: projeto sobre o lixo e G2B: montagem da unidade de medida de decímetro cúbico.

Para aproveitar o tempo restante pela manhã, os tutores apresentam uma apostila de orientação sobre o portfólio. Uma cursista, que é tutora da área de linguagem, explica os passos para sua elaboração. Os cursistas aproveitam então para tirar as dúvidas e expor suas dificuldades sobre essa, que é atividade avaliativa final do curso.

A tarde fica destinada às atividades práticas do encontro que foram definidas pela manhã. Os professores cursistas se organizam nos grupos para a confecção dos recursos e discutem como esses serão utilizados de acordo com as referidas temáticas. Em seguida, os tutores distribuem os materiais necessários à confecção desses recursos. É um momento de troca de experiência, de enriquecimento profissional, pois alguns professores têm muita criatividade e habilidade com os desenhos, com a pintura, com as formas; e outros se destacam na elaboração dos miniprojetos, fazendo inclusive as maquetes para demonstração das referidas temáticas (fotografia 8):



Fotografia 8 - Atividades práticas da aula presencial.
Fonte: SANTARÉM/SEMED, 2011.

A socialização dessas atividades foi realizada na área externa da escola. O T2 afirma que é importante demonstrar aos cursistas que esse tipo de atividade é propícia ao ambiente e podem assim ser aplicadas nas escolas. Na conclusão da socialização dos trabalhos os tutores incentivam os cursistas a pensarem em diferentes atividades para trabalhar na sala de aula com seus alunos.

Ao final do encontro, os tutores repassaram a atividade individual para os cursistas aplicarem com os alunos na sala de aula. Primeiro devem fazer a leitura de todo o fascículo, e após o G1A e B aplicará a atividade individual 1 (p.34 do fascículo); e o G2 A e B a atividade 2 (p.38).

Nos encontros do Pró-Letramento as atividades práticas são as mais esperadas pelos professores, e é onde também observamos maior segurança por parte dos tutores. As leituras dos conteúdos, principalmente aqueles de introdução dos fascículos, que trazem a contribuição de teóricos sobre a temática não são priorizados na formação, é evidente o destaque da prática sobre a teoria. Como já afirmamos, o tempo para desenvolver todas essas atividades é ínfimo, mas os tutores recomendam que os cursistas façam a leitura dos conteúdos dos fascículos para melhor desenvolverem suas atividades, inclusive as individuais.

3.2.2 Temas, conteúdos dos fascículos

O curso de Formação Pró-letramento traz primeiramente um *Guia do Curso*. Nesse guia é apresentado o programa Pró-Letramento, os materiais, os objetivos e a dinâmica do curso, o papel do tutor no programa, e, resumidamente, os pressupostos teóricos que embasam a Formação Continuada de Professores.

O curso de Matemática conta com oito fascículos, com temas condizentes às séries iniciais. Cada fascículo é estudado quinzenalmente, em um encontro de oito horas, no mesmo dia; ou dois encontros de quatro horas, em dias seguidos da semana (BRASIL, 2007). A partir dessas informações, veremos a apresentação dos temas-conteúdos desses fascículos:

a) fascículo 1 - Números Naturais:

Na apresentação do material, os autores destacam a importância do referido tema no processo formativo do cidadão; pois, inicia na criança a organização do pensamento e do raciocínio lógico, além de se constituir numa “ferramenta útil com uma linguagem de expressão própria necessária as diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2008b, p.06). O fascículo também busca motivar os professores a repensarem sua prática de ensino para a aplicação desses conteúdos, além de incentivá-los a buscar oportunidade de estudo e crescimento profissional;

b) fascículo 2 - Operações com Números Naturais:

Esse fascículo visa a ajudar o professor a conhecer e valorizar os procedimentos de ensino na realização das atividades, o que vai exigir desse profissional muita reflexão sobre a compreensão dos significados. Destacamos também a ênfase dada nesse material à utilização de materiais concretos para o melhor entendimento do conteúdo pela criança (BRASIL, 2008b);

c) fascículo 3 - Espaço e Forma:

O material apresentado nesse fascículo está embasado nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e busca a construção de noções de espaço e de forma através da confecção de uma maquete. Nos trabalhos realizados

em grupo e individualmente os alunos aprendem a se orientar e se localizar no espaço, demarcando e explorando os pontos de referência, destacando nesse processo as formas geométricas encontradas na natureza e nas criações humanas;

d) fascículo 4 – Frações:

Segundo os autores, por o tema frações apresentar maiores dificuldades, foram escritos mais conceitos e técnicas matemáticas, além de os exercícios e atividades sugeridas possibilitarem aos professores oportunidades de reflexão e aprofundamento de conhecimentos. Como nas séries iniciais, o trabalho com frações é simples, os professores podem “comparar razões, fazer estimativas e compreender situações simples envolvendo frações, que não requerem técnicas complicadas” (BRASIL, 2008, p.6);

e) fascículo 5 - Grandezas e Medidas:

Na apresentação do fascículo, os autores dizem que pretendem “estimular reflexões e discussões sobre a conexão entre a Matemática e o cotidiano, entre diferentes temas matemáticos e ainda entre a Matemática e temas de outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2008b, p.10). Os trabalhos foram organizados em textos, projetos e atividades. O diferencial nessa organização é a possibilidade de trabalhar com projetos, embora se observem, nas tarefas propostas, que os temas dos projetos já vêm previamente definidos, cabendo aos professores a organização dos procedimentos para sua execução;

f) fascículo 6 - Tratamento da Informação:

Esse fascículo objetiva oferecer ao professor condições de construir atitudes críticas diante de situações rotineiras com os alunos, além de abordar idéias fundamentais da Estatística, e, enfatiza que “é interessante que o professor aproveite as situações que favoreçam a construção e o uso de tabelas e gráficos ressaltando a importância desses recursos” (BRASIL, 2008b, p.6);

g) fascículo 7 - Resolver Problemas: o Lado Lúdico do Ensino da Matemática:

O fascículo é composto por dois módulos: Pensando o processo de resolução de problemas e Brincando e aprendendo a resolver problemas por meio

de jogos. Segundo os autores, “o professor [...] poderá encontrar, nesta combinação pedagógica, uma base para orientar o aluno a pensar sobre os conceitos matemáticos, mais do que apenas exercitá-los mecanicamente, quando desenvolve exaustivas listas de problemas” (BRASIL, 2008b, p.07);

O fascículo apresenta ainda sugestões de atividades com a utilização de jogos. O jogo é um recurso valioso na compreensão e resolução de problemas e torna o ensino da matemática “mais divertido, motivador e desafiador, necessariamente aliado à construção e formalização dos conceitos relacionados à disciplina em questão” (BRASIL, 2008b, p.26).

h) fascículo 8 - Avaliação da Aprendizagem nos Anos Iniciais:

O referido fascículo propõe ao professor avaliar sua prática de ensino, através da atividade grupal e individual. Na primeira, ele é convidado a olhar a escola: sua organização, diretrizes pedagógicas e dinâmicas de sala de aula, entre outras, e a segunda, direciona-se à sua prática de ensino, planejamento, encaminhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos. Essas atividades visam à reflexão e à discussão sobre a prática de avaliação dos professores. Os autores enfatizam “que o estudo da avaliação só tem sentido na medida em que suas ações de avaliação estiverem qualificando o ato de aprender do aluno e este estiver alicerçado em elementos integrantes do processo” (BRASIL, 2007b, p.6).

A área de Alfabetização/Linguagem também tem oito fascículos, em que são abordados os temas referentes à sua temática. Cada fascículo é estudado em três encontros de quatro horas semanais e os temas-conteúdos estão assim organizados:

a) fascículo 1- Capacidades Lingüísticas: Alfabetização e Letramento:

Nesse fascículo são apresentados conceitos fundamentais, como: Alfabetização, Letramento e Ensino de Línguas, que serão retomados nos próximos fascículos, e as capacidades a serem desenvolvidas nos alunos das séries iniciais. Esses pressupostos, segundo as orientações do fascículo, devem fazer parte das reflexões atuais desenvolvidas em torno da aprendizagem e do ensino da alfabetização. Oferece ainda aos professores “material para estudo e

aprofundamento sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização e instrumento de trabalho para a organização do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2008a, p.8);

b) fascículo 2 - Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação:

O fascículo traz a discussão sobre a questão da avaliação e sugere algumas atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, com o objetivo de atingir as capacidades elencadas no fascículo anterior. Traz uma revisão dos principais conceitos em relação ao processo de avaliação; a análise dos processos de avaliação, diagnóstico e monitoramento; além de apresentar instrumentos e procedimentos avaliativos com ênfase no processo de alfabetização (BRASIL, 2008a, p.6);

c) fascículo 3 - A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino:

O destaque desse fascículo se dá na análise de situações de ensino-aprendizagem, partindo do ponto de vista da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades pelo próprio professor. Os tempos são diversificados e dinâmicos, mas devem ser organizados através de um planejamento. Nesse processo, deve ser dada atenção especial às práticas de leitura e escrita rotineiras na escola.

Em relação ao planejamento, o texto propõe a reflexão sobre o que vem a ser planejamento, ressaltando que o planejamento é uma ferramenta fundamental no trabalho pedagógico, pois, além de contribuir para escolhas e os trabalhos realizados nas escolas, pode também levar o professor a efetivar intenções de mudança na sua prática de sala de aula (BRASIL, 2008a);

d) fascículo 4 - Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das salas de Leitura:

Esse fascículo propõe a discussão e a reflexão sobre a importância da biblioteca escolar e das salas de leitura, e analisa as diferentes modalidades de leitura, de textos e a mediação do professor, tida como fundamental, no processo de letramento. Traz ainda o dicionário como importante aliado no cotidiano da sala de aula. Segundo seus autores:

A pessoa que lê com dificuldade e não consegue estabelecer relações entre os sentidos do texto e o mundo à sua volta encontra sérios impedimentos para tomar parte dos eventos sociais [...]. Verifica-se, então, a necessidade de formarmos alunos leitores e produtores de textos (BRASIL, 2007a, p.6).

e) fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos:

Esse fascículo traz alguns exemplos de jogos e brincadeiras realizadas por professores de escolas públicas do estado de Pernambuco. Através da produção de um almanaque, de atividades lúdicas de leitura e escrita, de canto e expressão oral, entre outras, são desenvolvidas habilidades relacionadas à Língua Portuguesa.

O fascículo tem como propósito “auxiliar o professor [...] no uso de jogos e brincadeiras para promover tanto o apropriamento do Sistema de Escrita Alfabética, quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas” (BRASIL, 2007b, p.6);

f) fascículo 6 - O Livro Didático em Sala de aula: Algumas Reflexões:

O referido fascículo apresenta algumas questões relacionadas ao livro didático e ao processo de modificação dos mesmos a partir da institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o processo de escolha, as características e o uso que o(a)s professores(as) fazem do livro didático em sua prática de ensino. Alguns textos desse módulo trazem importantes considerações críticas para reflexão sobre o livro didático, quando ressalta que “nem sempre as decisões tomadas no campo das políticas educacionais e no campo editorial representam aquilo que de fato as escolas necessitam, desejam ou utilizam em sala de aula” (BRASIL, 2007b, p.31);

g) fascículo 7 - Modos de Falar / Modos de Escrever:

Nesse fascículo, discute-se a integração entre os modos de falar e de aprender, através da análise de atividades de leitura e de produção de textos desenvolvidos pelos alunos de uma professora de escola pública do Distrito Federal. Também reforça a importância de se entender as relações estabelecidas entre os modos de falar e de aprender dos alunos, levando em consideração o contexto da sala de aula.

O referido fascículo apresenta um relato de uma conversa entre a professora e os alunos após assistirem a um vídeo do personagem Chico Bento, de Maurício de Souza. Os alunos tecem vários comentários sobre a forma de falar do

personagem: *que ele fala tudo errado porque ainda está aprendendo a falar; que ele ainda não estuda e quando for para a escola vai aprender; que ele deve morar numa chácara; que ele é caipira e deve morar na roça*, entre outros.

A professora ouve e vai conduzindo a conversa fazendo com que os alunos percebam que não existe jeito certo ou errado de falar, cada pessoa fala do seu jeito. Após o relato, um texto faz a reflexão sobre regras variáveis frequentes nas comunidades de fala no campo e nas cidades, onde os autores ressaltam que o importante é “o entendimento mútuo entre falantes de variedades diferentes e sobre o juízo de valor relativo ao certo e ao errado” (BRASIL, 2008a, p.15). Para reforçar essa temática, o texto traz ainda uma nota resumida sobre o Relativismo Cultural¹⁰.

h) fascículo 8 - Complementar: Alfabetização e Linguagem:

O referido fascículo oportuniza a reflexão sobre as questões de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, através dos relatos de História de Vida de professoras de uma escola comunitária da cidade de Ponta Grossa - PR, que mantêm a forma seriada de ensino. Conforme os autores, a experiência está fundamentada na concepção interacionista: “apóiam-se, pois, em uma concepção de alfabetização na qual se reconhece a necessidade e a importância da apropriação do sistema alfabético de escrita, para que ele seja utilizado em práticas cotidianas de leitura e de escrita” (BRASIL, 2007b, p 07).

Analisando os fascículos, observamos que muitas das atividades propostas não vêm definidas, prontas para serem cumpridas, mas são construídas pelos professores durante o curso. Segundo a orientação dos autores, as atividades propostas não devem ser aplicadas diretamente na sala de aula, mas devem ser adaptadas à realidade dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. No caso dos professores, devem ser inspiradoras de novas atividades para a sua prática.

Os trabalhos em grupo e as trocas de experiências durante a realização do curso podem proporcionar momentos para que o professor aprofunde seus

10

“É uma postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Lingüística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras” (BRASIL, 2007b, p. 15).

conhecimentos e também reflita sobre sua prática na sala de aula, tornando-se agente de sua própria transformação. Segundo Pimenta (2008), é no confronto com suas experiências práticas, vividas no cotidiano escolar, que os professores reelaboram os saberes iniciais e vão constituindo seus saberes como prática, refletindo na e sobre a ação.

Em relação ao conteúdo dos fascículos, nem sempre esses contemplam a realidade das escolas e de seus professores. Com exceção de um relato em forma de texto, no fascículo 7 - *Modos de falar e de Escrever*, da área de Alfabetização e Linguagem. Nessa atividade, as crianças assistem a um filme do personagem Chico Bento, símbolo do caipira, e depois levantam algumas hipóteses sobre o modo de falar do personagem, considerado por eles *errado*. A professora comenta que ele representa a cultura rural, enfatizando que há diferenças na fala das pessoas do campo e da cidade, mas que essas diferenças não impedem a compreensão e a interação entre as pessoas.

Quando pensamos na implementação desse programa de formação para os professores das escolas do campo a inquietação é maior, pois, nos relatos de professores, nas atividades desenvolvidas e nos demais conteúdos estudados no Pró-Letramento, quase não verificamos relação com a realidade dos sujeitos que vivem no campo, o campo é silenciado no programa;

Ainda sobre os conteúdos, eles apresentam coerência com os objetivos do programa; mas, no nosso entendimento, ainda são muito limitados, e, embora os fascículos indiquem algumas leituras e *sites* educativos complementares para a realização das atividades, principalmente as realizadas a distância, muitos professores não têm acesso a esse material. No caso dos professores do campo de Santarém, é difícil ter acesso aos livros e aos *sites* indicados nos fascículos porque não há biblioteca nem *internet* nessas comunidades.

Outro aspecto que consideramos relevante nessa análise, diz respeito à linguagem dos fascículos: verificamos uma linguagem complexa, principalmente nos fascículos da área de Alfabetização e Linguagem, o que pode dificultar o entendimento de alguns professores sobre o conteúdo proposto. Nessa direção, o que mais nos chamou a atenção é que o curso não faz nenhuma referência à prática dos professores nas escolas multisseriadas, o que nos leva a inferir que o curso não atende à realidade dos professores dessas escolas. As propostas de atividades

presenciais e a distância levam em conta a distribuição das turmas por série e não por nível de aprendizagem, por exemplo. O tutor 2 ressalta que

Os professores tiveram um pouco de dificuldade com os conteúdos, porque apesar de ser uma linguagem fácil, mas que não está ainda introduzido no nosso meio, por falta de adaptação até mesmo dos nossos professores. Os fascículos vêm sempre trabalhando a realidade do aluno, dentro do seu contexto, então isso cansa muito nossos professores, trabalharem, criarem atividades com o seu contexto, adaptar o contexto na vida do aluno, mas eles têm dificuldade sim, em relação a leitura do livro, que você vê que tem partes que é complicada lá pra se entender (Tutor2, 2011).

Os professores são avaliados a partir dos seguintes critérios: frequência nos encontros presenciais; realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo e auto-avaliação do professor cursista, considerando o percurso durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica (BRASIL, 2007).

Em Santarém, a avaliação dos professores que participam do Programa acontece a cada término de formação. Com o intuito de fazer uma autoavaliação, além da participação nos encontros presenciais e a distância, os professores devem participar de oficinas, mostra e caravanas pedagógicas (SANTARÉM, 2010).

A partir do exposto, apresentamos o olhar dos professores, dos tutores e da coordenadora sobre o Programa de Formação Continuada Pró-Letramento, analisando que contribuições ele trouxe para a prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas do campo do planalto santareno.

4 FORMAÇÃO NO PRÓ-LETRAMENTO: O olhar dos Professores, Tutores e Coordenadora sobre o Programa.

Na introdução deste estudo enfatizamos sobre os interesse que nos levaram a pesquisar sobre a formação dos professores das escolas multisseriadas do campo em Santarém/PA, entre esses estão: coordenar um projeto aprovado pela FAPESPA: *Pará faz Ciência na Escola* e a inserção no Mestrado em Educação na UEPA, na linha Formação de Professores. Por outro lado, evidenciamos que o Programa de Formação Continuada Pró-Letramento estava sendo ofertado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e que muitos professores dessas escolas do campo estavam participando.

O estudo buscou responder à seguinte problemática: Que contribuição o Pró-Letramento trouxe para a prática pedagógica dos professores de escolas multisseriadas do campo da região do planalto em Santarém-PA. Investigamos também a concepção que orienta a formação continuada oferecida pelo Programa Pró-Letramento e o que pensam os professores dessas escolas acerca da formação do Programa.

A seguir, apontamos alguns dos resultados da pesquisa de campo, interagindo o empírico com a teoria. Enfocamos o Pró-Letramento a partir dos depoimentos obtidos nas entrevistas, do acompanhamento dos encontros presenciais, da leitura dos fascículos e do guia geral do programa; pois, entendemos que os conhecimentos do professor do campo são constituídos dos conhecimentos científicos e dos oriundos da prática nas escolas multisseriadas.

Tais resultados são guiados pelos seguintes eixos temáticos:

- 1) *concepção de formação do Pró-letramento*, que inclui a avaliação do programa;
- 2) *escolas multisseriadas*, enfatizando o ensino-aprendizagem nessas escolas;
- 3) *práticas de formação do Pró-Letramento*, relacionando-as a contribuição para prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas.

4.1 Concepção de formação do programa Pró-Letramento

Como já vimos, a concepção de formação continuada vem se ampliando principalmente a partir das pesquisas e das discussões acerca da temática. Essa discussão envolve principalmente a necessidade da oferta, pelas instituições formadoras, de cursos de formação continuada que viabilizem o aprofundamento teórico-metodológico e, assim, possibilite aos professores a ampliação do conhecimento por meio de estudo e reflexão, de criação de novas relações entre teoria e prática, da construção de novas relações de trabalho, entre outros. Falsarella (2004) entende que,

a formação continuada, em sentido amplo, como processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido restrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo a sua autonomia profissional (FALSARELLA, 2004, p.55).

Considerando o sentido amplo entendido por Falsarella (2004), a concepção do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento visa entre outros, propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada.

A coordenadora expressa que a concepção do Pró-Letramento, no âmbito da SEMED/STM

tem em foco a melhoria do ensino da leitura, escrita e matemática. Propõe-se à reflexão sobre a prática docente, oportunizando momentos de discussão sobre as ações que precisam ser incorporadas no ensino da Língua Portuguesa e Matemática, troca de experiências, estudos teóricos sobre a temática, levando o professor a ser um profissional investigativo, analisando e identificando as competências necessárias para se trabalhar com os alunos (Coordenadora, 2011).

Segundo o depoimento da coordenadora do Programa, o curso gera amplas oportunidades para o professor cursista, entre essas: discutir ações e trocar experiências com os pares e se tornar um profissional investigativo, capaz de

descobrir novas maneiras de trabalhar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática.

Nos encontros presenciais, vimos as discussões acerca das atividades práticas a serem construídas e sobre a forma de aplicá-las. A troca de experiência sobre as dificuldades comuns de sala de aula foi um marco nesses estudos. Percebemos, porém, a ausência de estudos teóricos introdutórios e complementares dos fascículos, que possibilitassem aos professores analisar e refletir sobre sua prática. Nos encontros que acompanhamos vimos somente a leitura dos relatos de experiência de professores contidos nos fascículos, feitos em forma de mutirão pelos cursistas.

Sobre a concepção desse programa de formação, três professores entrevistados enfatizam que o programa visa à busca de novos conhecimentos e à melhoria das práticas de leitura e escrita dos alunos das séries; mas, não se referem aos outros objetivos do curso. Na declaração abaixo, a Cursista 1 revela:

O que nós trabalhamos e até discutimos lá, é que ele veio pra facilitar e desenvolver um aprendizado diferenciado para o aluno, onde iria se trabalhar bastante as dinâmicas na sala de aula. Os jogos, o teatro, os fantoches seriam atividades e metodologias diversificadas. O objetivo, segundo eles, era facilitar tanto o trabalho do professor, mas também pra dá um aprendizado diferenciado pro aluno, pra não ficar só naquela de usar a lousa e o giz (Cursista1, 2011).

Conforme leitura dos fascículos e acompanhamento dos encontros presenciais do Pró-Letramento, observamos que o Programa privilegia as atividades práticas, não desenvolvendo o aprofundamento teórico que possibilite aos profissionais do campo a reflexão sobre sua própria condição. É uma concepção de formação restrita, na qual os professores não têm conhecimento sobre o que se refere o Programa, expressando o que entendem a partir do que é mais enfatizado durante a formação.

Essa mesma concepção é ratificada pelos tutores, pois, eles enfatizam a necessidade de os professores cursistas introduzirem nas suas aulas as brincadeiras e os jogos; no entanto, não fazem uma reflexão sobre que brincadeiras poderão ser utilizadas e qual o sentido pedagógico dessas para o ensino-aprendizagem na sala de aula. Não estamos desmerecendo a importância das atividades lúdicas para melhorar a compreensão e a motricidade do aluno, o que nos

preocupa é a aplicação dessas de forma aleatória, sem planejamento pedagógico e objetivos previamente definidos.

O Tutor 1 ressalta:

Bem aqui, em Santarém, o ganho foi muito grande em relação a outros municípios, porque aqui a gente costuma trabalhar não só a questão da teoria, como a prática. De uma forma geral, o Pró-Letramento aqui no município, ele tem sido para muitos professores como uma fonte, até podemos dizer, de suporte. Suporte porque muitos deles ainda estão cursando a faculdade e estão trabalhando com alfabetização, então, na minha concepção, o Pró- Letramento vem contribuir muito para esse profissional, até do planalto, que tem difícil acesso a esse estudo sobre a alfabetização (Tutor1, 2011).

E a Cursista 6 reforça essa afirmativa:

É um programa de formação continuada para professores, principalmente para os professores de 1º ao 4º ano melhorar o ensino de Português e de Matemática, porque você sabe que melhorando a formação do professor, melhora também a situação do aluno (Cursista6, 2011).

Analisando a fala dos professores, podemos inferir que eles têm consciência da necessidade de formação para melhorar seu trabalho na sala de aula. A proposta de metodologias diversificadas pelo programa foi o que motivou todos os professores pesquisados a cursar a formação, além do entendimento que uma formação mais sólida lhes possibilita a ampliação dos conhecimentos e de novas práticas, influenciando na melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos. Já em relação a situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente, os professores não se manifestam a respeito.

Para o Cursista 4:

O programa não era nada assim tão novo, já era tudo o que a gente conhecia; já trabalhava assim na prática. Só fomos buscar mais conhecimento, assim, pra compartilhar, para ajudar nossos alunos na sala de aula. Eles colocaram, eles sempre falavam e tenho escrito aqui, o que é Pró-Letramento: é um programa de formação continuada para melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita, da matemática das séries iniciais. (Cursista4, 2011).

Na fala da professora, o Pró-Letramento não lhe trouxe grandes novidades, mas admite que os conhecimentos compartilhados e adquiridos no curso vão lhe ajudar na sala de aula, o que evidencia compreensão e maturidade

profissional. Nesse sentido, Passos (2008), Pimenta (2008) e Tardif (2010) ressaltam que as pesquisas sobre a formação de professores estão enfatizando o professor, as trocas de experiências, as suas práticas, a reflexão sobre sua prática e condição de trabalho. No nosso entendimento, a concepção do Pró-Letramento traz no seu bojo essa assertiva, mas na efetivação do programa, no município, essa concepção nem sempre é implementada.

E as políticas públicas de formação precisam considerar as expectativas e as necessidades desses profissionais. No caso da educação do campo, o Pró-Letramento precisa considerar o avanço em relação à temática de formação de seus professores, bem como os conteúdos do programa devem estar relacionados ao contexto do seu alunado.

Perguntados se essa concepção do programa é expressa nos encontros de formação do programa, há um consenso por parte da coordenadora e dos tutores de que sim e relatam como isso acontece:

Sim. Na implementação do programa é especificado todas as ações e objetivos da formação continuada dos professores (Coordenadora, 2011).

Com certeza, é isso o diferencial que motiva muitos professores a não parar de estudar, não deixar a importância da teoria, pois sabemos que a teoria é importante: você tem que conhecer todo o aspecto que gera a questão do desenvolvimento da criança, os fatores que facilitam e o que dificultam, pra poder trabalhar a questão da prática. A gente tenta associar isso (Tutor1, 2011).

Sim. Nas diversas atividades que nós desenvolvemos no programa, como já dei exemplo, o Pró-Letramento dá ao professor essa visão do todo, então ele pode criar tarefas pensando na realidade do aluno, adaptando ao seu contexto, a mesma coisa os materiais, os jogos (Tutor2, 2011).

Por outro lado, na fala dos professores cursistas, a implementação do Programa se dá com a aquisição de novos conhecimentos, a troca de experiências, a confecção de jogos didáticos e as atividades práticas. Contudo, fica evidente que os tutores apenas incentivam; mas, os novos conhecimento, as aprendizagens, se concretizavam com a realização das atividades pelos próprios professores, como podemos observar:

Olha eu acho que sim, porque o curso mostra para os professores a troca de experiência no trabalho, como a gente trabalha na sala de aula, o que a gente faz, isso é importante, porque muitas coisas a gente já fazia, tinha coisa que nós fazíamos de um jeito e os colegas faziam de outro. Na

verdade, a gente pensava que iam ser coisas novas, diferentes, eram coisas novas porque muitos colegas faziam diferentes, mas o programa não trouxe essas novidades. O que a gente aprendia mesmo era com os nossos próprios colegas, eles [os tutores] só faziam incentivar, ajudar, levavam alguns exemplos de atividades, mas o resto ficava por nossa conta, quem fazia mesmo era a gente (Cursista2, 2011).

Sim, são através de exemplos dos professores, dos depoimentos dos colegas, na organização das oficinas e em outras atividades feitas durante o curso (Cursista3, 2011).

Sim, porque a gente colocava em prática. Os professores [tutores] tinham essa preocupação pra gente colocar na sala de aula para nossos alunos e depois a gente levava para os encontros [presenciais]. Nos encontros a gente também discutia nossas experiências, o que a gente fazia com nossos alunos e trocava com os nossos colegas. A gente tinha sempre algo novo a apresentar, as experiências, assim aprendíamos bem melhor (Cursista4, 2011).

Os professores tutores e os cursistas referem-se à concepção estritamente prática do programa, como se a fundamentação teórica não tivesse importância para a formação dos professores. Os fascículos trazem de forma reduzida alguns textos e indicações de bibliografias e *sítes* complementares; mas, nos encontros presenciais, não vimos o estudo desse material, nem a cobrança dessa leitura aos cursistas, evidenciando que é o Pró-Letramento é um programa de práticas. Fato confirmado na fala dos sujeitos, quando sondados sobre a concepção do programa e as contribuições para seu aprofundamento teórico-metodológico.

A formação reflexiva de professores vem opondo-se a esse modelo baseado na racionalidade técnica e imprimido uma nova marca nas práticas de formação. Embora o termo tenha sido amplamente discutido, existe uma grande confusão quanto a sua utilização. No caso do Pró-Letramento, a reflexão recai sobre os próprios professores e o seu trabalho. Não relacionando-a com a luta por melhores condições de trabalho ou valorização profissional; mas lutas que extrapolem os muros da escola, como a luta por um mundo melhor e mais justo, tão enfatizada por Zeichner (2008).

No nosso entendimento, a temática sobre a formação dos professores continuará a ser um dos grandes desafios aos pesquisadores e associações dos profissionais da área educacional; requerendo dos interessados organização e luta para participação na agenda e na implementação de decisões. Passos (2008) enfatiza que a formação de professores desenvolve-se num contexto de

coletividade. Desse modo, as lutas que já resultaram com a efetivação de algumas melhorias para os profissionais da educação devem continuar, como as reivindicações pela valorização, melhores condições de trabalho e formação inicial e continuada de qualidade aos professores, entre outros.

4.1.1 Avaliação do programa

A avaliação dos professores que participam do Programa Pró-Letramento no município de Santarém segue as diretrizes do Guia Geral do curso, que são: frequência nos encontros presenciais, realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo e auto-avaliação do professor cursista, considerando o percurso durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica (BRASIL, 2007).

Durante esses quatro anos de implementação do Pró-Letramento, aqui no município, foram introduzidas outras atividades avaliativas, a partir das sugestões dos professores tutores e professores cursistas, para o enriquecimento e socialização das atividades práticas realizadas no curso (SANTARÉM, 2010).

Sobre as dificuldades enfrentadas nas atividades avaliativas do Pró-Letramento, os professores elencam alguns entraves que comprometeram a qualidade e o entendimento por parte deles. Entre os mais citados estão: a falta de acompanhamento dos tutores, o pouco tempo para a realização das atividades, a distância dos polos de formação e a construção do portfólio, como podemos verificar nas seguintes falas:

Foi justamente fazer esse contato com o tutor, durante a semana. Se a gente tivesse alguma dúvida não tinha como ir pra cidade entrar em contato com o nosso tutor, durante o desenvolvimento do trabalho, pra tirar as dúvidas; então tinha que levar aquilo na cabeça, fazer do jeito que achava que era e levar pra lá. A dificuldade maior foi essa, não ter esse acompanhamento e o tempo de uma semana ser curto pra desenvolver tudo (Cursista1, 2011).

A dificuldade encontrada foi logo no início, que eram sábados sequenciais. Foi uma dificuldade acompanhar o curso: todo sábado que eu ia já trazia uma atividade para aplicar com os alunos; no próximo sábado já tinha que

levar corrigida para socializar. Essa socialização, às vezes, não era feita porque só alguns alunos traziam pronta; muitos não conseguiam aplicar lá na escola, com os seus alunos. Em relação às minhas tarefas, não enfrentei dificuldades (Cursista3, 2011).

O portfólio deu muito trabalho. A gente encontrou dificuldade, até porque, foi a primeira vez que nós fizemos, então foi uma correria: a gente pesquisava, perguntava pra eles como fazer. Quando foi um dia, uma professora explicou mesmo: deu um papel ensinando, mais ou menos, como fazer; mas, a gente encontrou muita dificuldade nisso, porque a gente tinha que colocar as nossas tarefas como aluna do curso e ainda as que a gente aplicava com os alunos na escola (Cursista6, 2011).

Uma das maiores dificuldades apresentadas pelos professores cursistas, evidenciada na fala dos que chegaram aptos ao final do curso, está na ausência do tutor durante a realização das atividades a distância. Acarretada, em parte, pela distância entre as escolas em que eles trabalham e os polos de formação. Em virtude dessas dificuldades, muitos professores, especialmente os do campo, desistem logo nos primeiros encontros. No segundo semestre de 2010, o número de desistências alcançou quase 50% dos matriculados. Um número bastante expressivo.

Essa constatação já evidencia que algo não está certo, e a própria coordenação do curso admite a limitação do acompanhamento *in loco* aos professores do campo: *“O cursista também recebe visita para acompanhamento pedagógico. Na zona rural, esta visita se torna um pouco mais difícil de acontecer por conta da distância da localidade do professor, mas é suprida nas atividades presenciais”* (Coordenadora).

A ausência dessa visita aos professores das escolas multisseriadas é um dos aspectos mais evidenciados e comprometedores do desempenho dos cursistas. As atividades a distância devem ser realizadas com os alunos na sala de aula e é lá que surgem as dúvidas e os questionamentos. Esse fato acaba contribuindo para que muitos professores não cumpram essas atividades e desistam da formação.

4.2 Conteúdo do Pró-Letramento e a realidade dos professores das escolas multisseriadas.

Em relação ao conteúdo do Pró-Letramento, a coordenadora e os professores tutores do programa ressaltam que esse atende à necessidade de todos os professores; inclusive dos professores do campo, conforme as falas abaixo:

Consideravelmente. Todo o material teórico apresentado vai de acordo com a proposta do Pró-Letramento. O material foi organizado por profissionais da área, trazendo um suporte de texto essencial para discussão. Os tutores discutem com os professores a teoria e adequam à prática. Assim, o professor que participa desta discussão e faz a leitura do material, lança mão de um suporte maravilhoso para a defesa e aplicação de ações propostas para sala de aula, para se trabalhar o letramento (Cordenadora, 2011).

Contempla, porque se a gente for analisar a questão da multisseriada, que trabalha com a 1º e 2º, 3º ano e 4ª, ou seja, no geral, ele contempla. Porque ele vem trabalhar esses conteúdos indispensáveis, sendo que, na nossa área, que é Alfabetização e Linguagem, a gente prioriza a questão da leitura e da escrita. Então, nesse caso, contempla. A questão da aquisição da linguagem, da alfabetização; contempla sim, o multisseriado. O Programa faz o professor ter mais conhecimentos sobre a alfabetização. Um dos principais fatores que dificultam a alfabetização é o professor não conhecer processo, então ele precisa saber que a alfabetização é um processo, então ele tem etapas e a partir do professor conhecer essas etapas ele começa a respeitar mais o seu educando e as fases que são indispensáveis a cada etapa (Tutor1, 2011).

Os tutores falam da importância e da contribuição do curso para a alfabetização, mas não fazem a articulação dos conteúdos com a realidade das escolas do campo; talvez por não conhecerem como se dá esse processo nesses espaços. Também reforçam a necessidade de os professores cursistas os adaptarem às suas realidades; contudo, não orientam como isso deve ser feito. Embora o Pró-Letramento forneça subsídios para a formação do conteúdo Alfabetização/Letramento e matemática, na sua efetivação as atividades do programa invisibiliza o campo e seus sujeitos.

Essa afirmação nos faz retornar à análise dos conteúdos dos fascículos do Pró-Letramento, que, como pudemos verificar, não fazem referência à realidade dos alunos do campo. E uma das preocupações levantadas foi se os professores dessas escolas conseguem relacionar os conteúdos estudados nos fascículos com

a sua prática na sala de aula. Vamos encontrar a resposta na fala dos próprios sujeitos:

Ele atende. Só que nós, professores, temos que buscar mais orientação, além desse que nos foi transmitido. Os tutores orientam a gente a ler muitos outros livros, outros autores, além dos fascículos, dos guias, como são chamados; mas, nem sempre tenho conseguido fazer isso, porque esses recursos não existem aqui na comunidade, e, como tenho meu compromisso aqui na escola, não posso ir constantemente até à cidade fazer isso (Cursista1, 2011).

Em parte, contribui para a gente melhorar a alfabetização: quando trabalha os materiais lúdicos, os jogos na aula; mas, quando vamos realizar as atividades que a gente planejava lá no curso, aqui nem sempre a gente consegue o mesmo resultado (Cursista2, 2011).

Eles atendem, não totalmente, visto que a gente faz adaptação, devido à maneira e o conteúdo de como a gente vai trabalhar. O curso dá algumas dicas e a gente tem que ir em busca de adaptar à nossa realidade (Cursista3, 2011).

Nem todos. Os fascículos, geralmente não. Tem algumas coisas que eu achava muito difícil de colocar e tudo dependia, assim, de muito tempo pra fazer e colocar em prática; mas, conforme a necessidade, a gente ia fazendo e colocando em prática (Cursista4, 2011).

Saber articular os conteúdos dos fascículos estudados nos encontros presenciais à sua prática na sala de aula é, sem dúvida, o maior desafio vivenciado pelos professores das escolas do campo, especialmente os de classes multisseriadas que estão distantes dos polos de formação e dos tutores que poderiam lhe auxiliar nesses momentos. Além do que, esses conteúdos não contemplam a realidade dos alunos do planalto e ribeirinhos, que vivem do trabalho na roça, da pesca e de outras atividades próprias do seu contexto.

O que se percebe nesses encontros, que também é reforçado na fala dos professores cursistas, é a necessidade do professor adaptar os conteúdos à sua realidade. Esse aspecto é constantemente enfatizado pelos tutores e assumido pelos professores, como se eles fossem os responsáveis por essa adequação. Notamos que a ênfase é tão convincente que alguns professores sentem-se angustiados e até frustrados por não conseguir realizar essa “adequação”. Ver Anexo I e III.

Conforme a fala dos sujeitos, o Pró-Letramento pouco relaciona seus conteúdos e atividades à realidade das escolas do campo, especialmente as multisseriadas. Dessa forma, percebemos que os avanços legais, como o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, transformando a educação do campo em política pública, não estão sendo contemplados nos cursos de formação do governo federal implementados pela SEMED.

Em relação às escolas multisseriadas, esse mesmo decreto reconhece a sua importância no art. 7º, inciso II, ao assegurar *a organização e o funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. No município de Santarém, apenas o PEA é direcionado a realidade dessas escolas e foi implantado no segundo semestre de 2010.

4.2.1 Ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas

O ensino, como atividade essencialmente humana, desenvolve-se a partir da interação entre pessoas. Para Tardiff (2010, p.118), “trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que as constituem”.

A aprendizagem dos alunos, como resultado do ato de ensinar, constitui-se na preocupação central dos professores, em todos os níveis e modalidades de ensino. Ensinar não pode ser um ato mecânico, homogêneo, atemporal, “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIFF, 2010, p.167). Nas escolas multisseriadas, um dos maiores desafios é fazer essa interação, principalmente trabalhar os conteúdos de uma forma que os alunos consigam aprender e, mais importante, relacionar esses conteúdos com a vida desses alunos, e assim dar um significado à aprendizagem deles.

As professoras das escolas multisseriadas admitem que enfrentam dificuldades em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos, mas ressaltam como a formação no Pró-Letramento lhes ajudou nessas dificuldades:

Durante 22 anos de minha prática como professora, sim; porque trabalhava com as quatro séries e era muito difícil, mas agora eu tô trabalhando as bi-série, 3ª e 4ª série, já facilita mais. A gente tem mais tempo pra planejar, tem poucos alunos, então, dá para realizar as atividades mais práticas. E o Pró-Letramento, com certeza, nos ajuda. Ele fortalece a nossa prática, porque tinha coisa que eu já trabalhava na sala de aula e eu achava que era minha idéia, e o Pró-Letramento me mostrou que isso tava certo e podia ser trabalhado na sala de aula (Cursista1, 2011).

Encontramos, sim, dificuldades de ensino-aprendizagem. A formação ajuda um pouco. Em relação às atividades, aplicamos a maioria em nossa sala de aula; mas, devido ao conteúdo programático das disciplinas ter que ser trabalhado, nem sempre é possível a aplicação do que é repassado no curso (Cursista2, 2011).

Com certeza, dificuldades de ensino-aprendizagem existem. A gente tem que ter jogo de cintura pra trabalhar e dar conta, porque você pega uma criança que nunca estudou [na escola-polo tem o Pré, que já prepara a criança pro 1º ano], que não sabe nem segurar no lápis, então, você vai ter que alfabetizar aquela criança, vai ter que saber, que iniciar tudo. Mas, graças a Deus, pela experiência que eu tenho de muito tempo, as crianças do 1º ano já estão lendo: não aquela leitura bem segura, mas já estão preparados para o 2º ano, porque para ir pro 2º ano tem que tá lendo. Os de 2º ano também estão bem, então, a gente tem que ter aquele jogo de cintura pra trabalhar. A formação no Pró-Letramento me ajudou nessa questão da leitura e também da matemática, principalmente a parte prática. Com a teórica a gente aprende muito; mas, quando parte pra prática, a gente aprende mais ainda (Cursista6, 2011).

As dificuldades em relação ao ensino aprendizagem, em especial com a leitura e com a escrita dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, é uma constante preocupação dos professores. No caso das professoras das escolas multisseriadas, essa preocupação é ampliada, em virtude do professor trabalhar com alunos de diferentes séries e faixa etária, em uma mesma sala, sem espaço adequado e materiais pedagógicos suficientes para dar uma boa aula. O que lhes acarreta, como já mencionamos, inúmeras tarefas e responsabilidades, deixando muitos desses professores angustiados diante de tal situação:

Essa dificuldade eu acho que é geral, porque, às vezes, a gente conversa com colegas de outras comunidades, ou da escola urbana, e eles falam da mesma dificuldade. Então, é muito difícil, a gente acaba fazendo um monte de trabalho ao mesmo tempo: trabalho de professora, de mãe, de médico,

de tudo. Às vezes, até de cuidados mais sérios: como eu tinha crianças pequenas e rapazinho, eu tinha que ter cuidado; ficar prestando atenção nessas questões. A formação no Pró me ajudou, com certeza, porque eu passei a passar coisa novas pros meus alunos, que eles acabavam prestando mais atenção, se motivavam mais. Me ajudou bastante na minha prática pedagógica (Cursista4, 2011).

Essa inúmeras atividades do professor e a preocupação em não poder atender a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem evidenciam um conflito interno do professor, que acaba priorizando o atendimento àqueles alunos que ainda não sabem ler (geralmente os alunos do 1º ano). Sobre essas dificuldades, Mizukami (2003) argumenta que

os professores necessitam de tempo e de oportunidade para aprender sobre a própria área de conhecimento, sobre processos de aprendizagens de alunos, sobre ensino para alunos diversos, sobre organização da classe, sobre gestão da escola, sobre tecnologia e sobre envolvimento dos pais e da comunidade com a educação e com a escola (MIZUKAMI, 2003, p.77).

As dificuldades em relação ao ensino-aprendizagem nas escolas persistem e os cursos de formação de professores não consideram a realidade destes. Mais especificamente os das escolas multisseriadas, que não contam com o devido apoio técnico-pedagógico, aliando a isso, as precárias condições de trabalho e a falta de valorização profissional.

Outros fatores que podem dificultar o ensino-aprendizagem nessas escolas está relacionado à insuficiência de recursos didáticos e ao currículo, distanciado da realidade da população do campo. Ximenes (2008), destaca ainda que a relação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos é feita pelos professores de forma mecânica, limitando-se a adaptar exemplos propostos nos livros didáticos à realidade da escola do campo. Esses fatores podem somados comprometer significativamente o ensino aprendizagem nessas escolas.

4.3 Práticas de formação do programa Pró-Letramento

As práticas de formação do Programa de Formação Continuada de Professores Pró-Letramento seguem as orientações do Guia Geral do curso. São

divididos em encontros presenciais e atividades a distância. Em Santarém, as aulas presenciais acontecem quinzenalmente, sempre aos sábados, nas escolas-polo, nos horários de 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30, com carga horária diária de 8 h/aula. Nesse momento são abordados, discutidos e avaliados os conteúdos referentes ao programa. No polo do campo (região de rios) funciona em um final de semana (sábado e domingo) de cada mês; sendo divididos em quatro módulos, com a carga horária de 16 h/aula, cada. (SEMED, 2010).

A coordenadora do curso explica como se dá esse processo, no âmbito da SEMED:

Os encontros são realizados aos sábados, com uma carga horária de oito horas, sendo oito fascículos trabalhados. Durante a formação é discutido o material teórico proposto e a confecção de materiais pedagógicos (Coordenadora, 2011).

Em Santarém, além dessas, foram introduzidas outras atividades complementares para cumprimento da carga horária do curso e para socialização das atividades práticas. Dentre essas, temos: as oficinas, as caravanas e os seminários.

Os professores tutores ressaltam como se dão essas práticas:

Olha, a cada formação, a gente tenta montar um calendário: nós temos a carga horária, cada cursista tem que ter 120 h (84 h presenciais e 36 a distância). A partir desse calendário, desse planejamento, nós vemos, analisamos que tipo de material vamos trabalhar na parte prática, associando a teoria e a prática. Geralmente, os fascículos que trabalham a parte prática são os que tratam da ludicidade; os fascículos específicos, o lúdico na sala de aula, a questão do livro didático etc. O fascículo 1 e o 2, geralmente, a gente não confecciona os materiais didáticos. Não é feito muito, porque ele é uma parte mais teórica, de observação, da avaliação em sala de aula. A prática dele é mais em relação à análise dos seus alunos em sala de aula, é uma coisa mais escrita do que confeccionado, que entra: a questão da aquisição da leitura e da escrita, a questão dos tipos de avaliação, os professores tentam fazer uma avaliação sobre a questão da leitura e da escrita de seus alunos. Então, é uma coisa mais escrita, a produção é mais nesse sentido. Já a partir do 3º fascículo, que é a organização do ambiente, já começamos com a prática, que é a confecção dos materiais (Tutor1, 2011).

Em Santarém é com mais frequência os nossos encontros. Aqui em Santarém nós nos organizamos muito para que possamos planejar os encontros presenciais, as oficinas, as caravanas, e, mais agora, que entrou as oficinas extras para as escolas onde não tem professor participando do Pró-Letramento. Para essas oficinas confeccionamos materiais didáticos, jogos pedagógicos. A gente reuni junto e separado: juntos, área de

Linguagem/Matemática, e, separado, por área de atuação. Quando reunimos em grupo o objetivo é programar estudo sobre o Letramento, estudos para a formação dos cursistas em geral e também para discutir algumas coisas pra melhorar as nossas aulas no todo, principalmente a avaliação, encontros pedagógicos, planejamento. Nas reuniões por área, nós vamos estudar o planejamento que foi feito, vamos estudar o que nós vamos levar para os encontros presenciais. Também é nessas reuniões que a gente planeja também as caravanas e as oficinas extras, que vão para as escolas, creches, Programa Mais Educação, EJA - da cidade, para a área de rios e planalto. As duas são feitas pelos tutores das duas áreas, mas cada área de formação planeja que atividades vai apresentar (Tutor2, 2011).

Nos depoimentos, os tutores explicitam como são planejados os encontros presenciais, como serão trabalhados os conteúdos do programa, as atividades de avaliação, as oficinas, as caravanas, mas ressaltam que essas atividades são planejadas de acordo com a orientação dos fascículos e a carga horária do curso. A partir desse calendário de atividades são definidos os materiais que vão ser trabalhados, principalmente nas atividades práticas do curso.

Os professores falam sobre as práticas de formação do programa, ressaltando que os encontros eram divididos em dois momentos: pela manhã eram realizadas as leituras dos relatos contidos nos fascículos e as discussões, e, à tarde, eram realizadas as atividades práticas.

Eles eram em forma de aulas, palestras, prática e troca de conhecimento. Por exemplo, uma manhã abordava um tema, havia debate e cada um colocava o seu conhecimento, havia a troca de idéias e assim ia todos os sábados. Como era o dia todo, à tarde já se tirava um momento pra desenvolver trabalhos criativos, divididos em grupo pra apresentar. Era uma aula mesmo, dividida em leituras, discussões e aulas práticas, e também eram feitos pequenos seminários: uns iam defender, outros debater. Era a troca de idéias mesmo de todos os temas que eles colocavam pra gente abordar dentro dos assuntos, por exemplo: Alfabetização e Letramento. Aí havia o questionamento sobre o que é isso, e cada um dava a sua idéia e aí o nosso tutor mostrava no *data show* o que tinha sido entendido e o que não tinha (Cursista1, 2011).

Pela parte da manhã é a teoria, o estudo dos fascículos; à tarde, já é parte prática. Aí, quando a gente sai, já vem com o para casa. No próximo encontro vamos corrigir o dever de casa. Depois começa o estudo do fascículo do dia, com leitura dos relatos. Aí o professor vai explicando, tirando as dúvidas e, à tarde, vamos fazer a parte prática que já vem nos fascículos (Cursista6, 2011).

Em relação à importância dos cursos de formação enfatizarem a necessidade de articulação entre teoria-prática (PIMENTA, 2008), nos encontros e nas atividades de avaliação do curso esse aspecto é pouco evidenciado. A

fundamentação teórica do Pró-Letramento se resume à leitura dos relatos dos fascículos e de alguns textos reflexivos, geralmente de cunho motivacional. No seminário de encerramento da etapa 2010/2 do curso, presenciamos nos expositores dos eixos temáticos o aprofundamento dos conhecimentos teóricos relativos às suas temáticas. As atividades práticas seguem também os exemplos dos fascículos, mas a participação dos cursistas enriquece e amplia significativamente esses conhecimentos, principalmente em relação aos aspectos metodológicos.

Quando se analisa a situação dos professores das escolas multisseriadas do campo, essas dificuldades se ampliam, pois a maioria dos conteúdos trabalhados nos fascículos do programa não contemplam as suas necessidades e, a falta de recursos pedagógicos, também pode comprometer a execução das atividades planejadas por eles.

Essa situação é constatada nas atividades práticas da formação, realizadas no segundo momento do encontro presencial. Nessas atividades a turma é dividida em grupos: cada um desses grupos confecciona um jogo, um livro de histórias, entre outros, que normalmente vai ser aproveitado nas oficinas ou nas caravanas. Como é confeccionado apenas um material por grupo, o professor que não ficar com a atividade vai ter que confeccioná-la sozinho, para poder utilizar com seus alunos. O que nem sempre acontece, porque demanda tempo, e os professores das escolas multisseriadas do campo quase sempre estão super atarefados, sem falar que materiais didáticos são quase sempre inexistentes nessas escolas.

Muitas vezes fica difícil aplicar essa metodologia, mas o curso orienta como adaptar de 1ª a 4ª séries. Esse ano eu não tô aplicando. Às vezes, não é possível aplicar na minha sala de aula; inclusive eu não tô trabalhando com o lúdico que ensinaram lá, porque, às vezes, falta o material. Compramos com o nosso dinheiro esse material. Alguns pais, quando podem, ajudam também. Ano passado e até agora [2011] ainda não recebemos nenhum material (PC2, 2011).

Necessidade mesmo a gente sente quanto aos materiais que a gente precisa e não tem. A gente sabe que só o giz e lousa não é suficiente, porque, infelizmente, na nossa escola não temos aquele material para ajudar na nossa prática. Como agora eu trabalho com 1º e 2º anos, eles gostam muito de materiais lúdicos, e sinto essa necessidade, porque se você quiser de fato fazer acontecer, você tem que desembolsar mesmo pra comprar esses materiais didáticos que a gente não tem. Mas, tem aquela questão: que tem uma pedrinha, uma planta, tem essa opção, que sempre

a gente corre atrás; mas, claro que uma coisa mais colorida chama mais atenção da criança (PC4, 2011).

Os relatos evidenciam que os currículos e o material de formação não consideram as necessidades dos professores das escolas multisseriadas. Talvez, pela ausência de conhecimento em relação à organização do ensino nessas escolas, os responsáveis pela formação não tenham nenhuma preocupação com o reflexo do curso na prática desses professores, ficando com estes essa responsabilidade (ver anexo II e III)

As experiências vivenciadas durante a formação profissional contribuem significativamente para a construção/reconstrução das práticas educativas dos professores; entretanto, os cursos de formação de professores precisam garantir melhores condições aos professores, tais como: espaço físico confortável, tempo suficiente para realização das atividades junto aos orientadores/tutores, recursos pedagógicos, bem como, garantir títulos e melhor remuneração a estes profissionais.

Essa preocupação em relação à melhoria da qualidade do ensino, às condições de trabalho e de valorização profissional dos professores está contemplada no Guia Geral do Pró-Letramento (2007), conforme o documento,

ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores (2007, p.03).

Infelizmente essa preocupação não se efetiva na prática de formação do Pró-Letramento. O que se verifica é uma formação realizada em espaço e condições nem sempre apropriadas, com tempo limitado para a realização das atividades, e que não melhora as condições de remuneração dos professores, especialmente dos professores das escolas multisseriadas do campo. Nesse sentido, inferimos que o mesmo pouco contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da profissionalização.

Para Freitas (2002), forçados pela legislação, muitos professores passaram a frequentar cursos de qualidade duvidosa, em grande parte pago por eles, configurando-se como um precário processo de certificação e/ou diplomação,

sem a devida qualificação e formação para o aprimoramento das condições do exercício profissional. “Vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de ‘desprofissionalização’ do magistério” (2002, p.148).

Souza e Ximens (2004) apontaram que a busca dos professores por titulação no município de Santarém, por iniciativa própria, comprometeu em muitos casos a lotação e conseqüentemente o salário e, ao final do curso, não foi garantida a melhoria salarial e de condições de trabalho.

4.3.1 Contribuição do Pró-Letramento para a prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas

A problemática central desse estudo é analisar que contribuições o Programa Pró-Letramento trouxe para a prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas do campo em Santarém/PÁ (região do planalto). Nesse aspecto, todos os sujeitos pesquisados ressaltam, sob diferentes ângulos, a importância desse curso para formação profissional do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, apesar de não ser a realidade das escolas multisseriadas o foco desse curso.

Para a coordenadora, a contribuição do curso é evidenciada

nos relatos, acompanhamento dos professores e resultados de avaliações. Percebemos significativas mudanças na prática de ensino, o que está refletindo diretamente na aprendizagem do aluno. O professor sente-se mais motivado e confiante para desenvolvimento das atividades, pesquisa junto aos outros colegas e fontes, novas propostas para melhoria de sua prática; tornando-se um professor mais investigativo e reflexivo, sendo autônomo na busca do novo (Coordenadora, 2011).

Na sua compreensão, aspectos como: avaliação (realizada no final dos módulos) e relatos são suficientes para constatar a contribuição do programa; contudo, esses indicadores podem não refletir as práticas na sala de aula. Os professores que participam do programa sentem-se motivados, mas essa motivação é percebida especialmente nos trabalhos práticos realizados com os colegas

durante a formação. E a investigação, a que se refere a coordenadora, se limita aos aspectos metodológicos.

Da mesma forma, o Tutor 1 relata que as contribuições do Pró-Letramento são colocadas pelos próprios professores, evidenciando a importância do curso associar a teoria e a prática:

Sim. Olha, muitos professores quando relatam pra gente essa questão da prática é muito evidente, quando eles colocam pra gente que quando eles estão estudando outros cursos é colocado muito a questão da teoria, mas nós trabalhamos a questão da prática, não que não seja importante, mas tem que trabalhar os dois lados: associando a teoria e a prática. Quando estamos no curso, a gente percebe que muitos professores se deparam com situações que vivenciaram na sua sala de aula, e ali, com esses professores, achamos uma forma de trabalhar com essas dificuldades. Nós não dizemos: - Olha, você deve trabalhar assim! Conversamos, e, a partir da situação, nós pensamos juntos em várias possibilidades. Então, muitos deles já perceberam que é muito mais importante trabalhar com seus alunos a questão da teoria e prática juntos (Tutor1, 2011).

Embora o Tutor 1 enfatize a importância de associar a teoria e a prática para melhor fundamentar a formação dos professores, nos depoimentos dos cursistas essa associação não é citada. Na dinâmica de formação também não presenciamos um trabalho de fundamentação teórica que colocasse essa temática em discussão, mas somente a ênfase nas atividades práticas.

Para Pimenta (2008), o saber dos professores não é gerado somente com o saber das práticas: “As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da Educação como estatuto frágil [...] é preciso conferir-lhes estatuto epistemológico” (2008, p.26-27). Nesse sentido, é preocupante a formação do Pró-Letramento, pois as atividades são estritamente práticas, e a fundamentação teórica essencial para que os docentes pudessem confrontar e reelaborar suas práticas não é evidenciada.

Para Mizukami (2003) a formação de professores é entendida como um *continuum*,

tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento de forma indissociada e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (2003, p.15).

Portanto, a formação como processo *continuum* proporciona aos docentes a possibilidade de construir seu conhecimento como sujeito historicamente situado, mobilizando, conforme Pimenta (2008), os saberes da prática reflexiva, da

teoria especializada e da militância pedagógica. Apropriando-se continuamente desses saberes, e em interação com os pares, os docentes poderão então caminhar para a melhoria de sua prática pedagógica e de sua autonomia profissional.

Já o Tutor 2 ressalta que embora o curso não vise à formação dos professores das escolas multisseriadas, alguns desses profissionais não tinham nenhum curso de formação, e o Pró-Letramento foi uma nova experiência que lhes ajudou no desenvolvimento da prática pedagógica.

Todos os professores multisseriados que fizeram o Pró-Letramento conosco, o que a gente sentiu é que não resolveu o problema deles, mas eles tiveram um desenvolvimento muito grande em relação à prática pedagógica, após o curso. Então, o Pró-Letramento contribui muito, apesar de que falta formação para esses professores das classes multisseriadas. Falta, mas o Pró veio ajudar na prática pedagógica desses professores, que antes eles não tinham nada. Hoje eles têm essa experiência (Tutor2, 2011).

O depoimento do tutor confirma que o curso não é direcionado aos professores das multisséries; mas, ao mesmo tempo, afirma que esses professores desenvolveram sua práticas pedagógicas. Essa afirmação é muito vaga, pois não especificam como ocorreu esse desenvolvimento. Nos encontros presenciais os coordenadores e tutores reforçam a assertiva de que a SEMED já faz sua obrigação oferecendo o curso e que os professores precisam se empenhar mais, aproveitando a oportunidade. Nesses discursos, a responsabilidade da formação recai mais uma vez sobre os professores, como se o poder público, no caso específico a SEMED, não tivesse qualquer responsabilidade sobre essa formação. Em relação aos professores das escolas multisseriadas, não é sequer citada essa preocupação, é como se não tivessem professores dessa modalidade participando da formação.

Embora o Pró-Letramento não tenha tratado da especificidade das escolas multisseriadas, as professoras afirmam que passaram a introduzir algumas mudanças na sua prática, como: as relacionadas às atitudes com os alunos na sala de aula; a motivação para trabalhar os conteúdos de acordo com sua realidade; e, principalmente, em relação à metodologia empregada, a fim de melhorar a leitura e a escrita dos alunos e a assimilação das atividades de Matemática, como a inserção dos jogos. Os depoimentos abaixo confirmam a afirmação:

Contribui, porque além de motivar o professor, ele nos deixa assim bem flexível, livre para criar as nossas metodologias e trabalhar a realidade das crianças e as necessidades locais. Eu realizei um trabalho aqui na comunidade como parte de uma atividade do curso realizada a distância. O trabalho veio contribuir para a divulgação da história da comunidade, data de fundação, localização, número de comunitários e história da padroeira; pois, muitas pessoas que vieram morar aqui não conheciam essa história (Cursista1, 2011).

Contribui para a organização do tempo de leitura na sala de aula com o aluno. Sim, eu tive nova visão de como trabalhar dentro da sala de aula, aprender a conviver com os alunos, com os colegas e com a comunidade. Ah! Foi muita reflexão que me levou a pensar mais na forma como eu trabalho com os alunos: alunos que vêm sem tomar café, que não têm carinho, que têm comportamentos diferentes... fez eu repensar tudo isso (Cursista3, 2011).

Ele mudou pra mim muita coisa. Eu penso que até a maneira de eu tratar os alunos: não que eu era radical com eles, de maneira nenhuma; mas, como eu coloquei no início, como era uma 1ª série e 2ª, mudou muita coisa. Porque eu acabei indo pro chão mesmo, com eles, pra colocar em prática o que eu aprendia lá. Eu tinha que realizar todo aquele trabalho na sala de aula. Então, ele só veio a contribuir pro meu trabalho, veio só ajudar mais minha prática pedagógica (Cursista4, 2011).

Perguntadas se lembravam de algum teórico trabalhado no curso, quatro das professoras entrevistadas disseram não lembrar. A Cursista 1 citou Emília Ferreiro e a Cursista 5, Paulo Freire, como importantes teóricos para o estudo.

Quando se refere a Paulo Freire, a Cursista 5 diz somente que ele fala muito da sua realidade; no caso de Emília Ferreiro, citada pela Cursista 1, esta afirma que ela é importante para o estudo do Letramento, mas não menciona como a autora define esse processo. O diálogo abaixo evidencia melhor essa questão:

Sim, porque, a partir daquelas leituras, a gente procurou se interessar mais, entender melhor alguns assuntos que não eram assim do nosso conhecimento; então, passamos a ter mais conhecimento daquele assunto, principalmente sobre o que é letramento e o que é alfabetização, que era assim uma mistura muito grande na cabeça da gente. O autor que lembro é de uma que fala muito do letramento, tem a Emília Ferreiro, mas, nos fascículos tem muitos textos de uma educadora, que agora não lembro o nome. Essas leituras, como eu falei, melhoraram minha prática. Algumas coisas eu mudei, algumas práticas pedagógicas, algumas metodologias que eu já trabalhava e achava que não estava certa. O curso fortaleceu a forma de trabalhar com as crianças, eu achava que era uma idéia minha e na verdade já existia e fortaleceu minha prática (Cursista1, 2011).

Às vezes, essas leituras faziam a gente refletir sobre a nossa prática, porque, às vezes, a gente pensa que tá fazendo tudo certinho, mas, é tanta coisa que falta melhorar, ainda mais quando já está ficando com os cabelos brancos igual a mim. Até porque, na primeira formação, eu só tinha o magistério, eu tava começando a graduação. Eu lembro bem do

Paulo Freire, que foi muito falado, e, que eu gosto muito. Ele fala muito da nossa realidade; mas, durante o curso, falaram de muitos outros, só quem não estou lembrada (Cursista5, 2011).

Os fascículos do Pró-Letramento trazem sugestão de estudos de acordo com a temática em questão. O fascículo 1, de Alfabetização/Linguagem, traz conceitos fundamentais, como: alfabetização, letramento e ensino de línguas, que serão retomados nos próximos fascículos, bem como indicação de autores da área para aprofundamento sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização. Na prática de formação esses conceitos precisam de estudos mais aprofundados, para que os docentes possam compreendê-los melhor. Fato evidenciado na fala dos sujeitos pesquisados.

Segundo os professores cursistas, o aprofundamento teórico e a possibilidade de reflexão sobre sua prática não aconteceu porque não fizeram as leituras, mesmo as dos fascículos. Devido à dificuldade de acesso a esses recursos, à falta de tempo nos encontros presenciais e no dia a dia da profissão, entre outros.

Eu fiz poucas leituras dos fascículos, não pesquisei, mas eles deram as fontes de pesquisas. Mas, o tempo é muito corrido e não tive acesso a livros ou textos complementares. Esse início de ano tava fazendo o revezamento do Pró-Letramento e também o Escola Ativa, então, não dá tempo, pois a gente também tá na sala de aula (Cursista3, 2011).

Sim, eu não vou mentir, eu não passei a estudar mais, mas tinha coisas que a gente se deparava e a gente dizia: – Pôxa, que legal, eu já vi isso em tal livro! E a leitura, lá no encontro, eu achava interessante, porque sempre alguém iniciava e outro terminava; não ficava só com o orientador não, e acabava todo mundo participando. Mas, de uma maneira geral, foi bom demais. Quando eu me deparava com alguma coisa, com alguma situação, eu me perguntava: - Será que eu tô indo no caminho certo? Naquela época, acho que tava indo tudo muito bem, porque eu trabalhava com uma colega mais experiente e, quando eu tava fazendo algo que não tava certo, ela chegava e dizia pra eu não deixar aquilo acontecer e vice-versa. A gente tinha todo esse cuidado. Quando surgiam as dúvidas, eu corria com ela e perguntava: – Será que é legal trabalhar assim? E ela sempre me orientava da melhor maneira possível. O Pró não era nada assim de tão novo, mas era uma coisa bem legal. No caso da Matemática, a parte da geometria, eu gostei muito, porque eu aprendi as várias maneiras de como fazer as formas geométricas, de como trabalhar a amarelinha. Eu já deixava direto na minha sala pra trabalhar com os alunos. Não lembro, no momento, de nenhum teórico trabalhado (Cursista4, 2011).

Talvez pela limitação ou pela falta de melhor distribuição desse tempo, não observamos, nos encontros presenciais, o aprofundamento teórico. As reflexões

das professoras são feitas a partir da percepção do que acontece diariamente na sala de aula e da compreensão, embora, não explícita, da importância da formação para a construção de novos conhecimentos. Essa compreensão apresenta-se de forma restrita, por insuficiência de um aprofundamento teórico que permita aos professores pesquisados a ampliação e a construção de novos conhecimentos.

Nos encontros de formação do Pró-Letramento, fica evidente que na realização das atividades a distância, os professores do campo não têm qualquer orientação ou acompanhamento dos tutores. Evidência confirmada na fala dos professores cursistas durante as entrevistas, conforme a C2: *“Os tutores orientavam a gente no encontro lá na cidade; aqui, na nossa escola, nunca veio ninguém. Apesar de ser próximo da cidade, aqui eles nunca vieram.”* Como podemos perceber a educação a distância não funciona para os professores das escolas do campo.

Em relação à formação dos professores cursistas pesquisados, podemos constatar que apenas um não possui formação superior. Também detectamos que a formação desses profissionais se deu em instituições privadas de ensino. Essa realidade é observada nos professores do campo santareno que, devido à falta de uma política pública de formação e a pressão dos órgãos governamentais para que fosse cumprida a formação mínima exigida pela LDB (1996), realizaram a formação por conta própria, em instituições privadas de ensino (GUIMARÃES, 2009).

A preocupação é com a qualidade desses cursos, geralmente intervalares, com currículos distanciados da realidade desses profissionais e realizados, frequentemente, em condições físicas e curriculares inadequadas. Essa preocupação com a qualidade dos cursos realizados por instituições privadas de ensino são frequentes nos estudos de Freitas (2007, p.1.213), ao enfatizar que essas não têm “compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades”.

Nesse contexto, percebemos que as dificuldades dos professores não se limitam à organização das escolas, mas está ligada principalmente à questão da formação. Os professores possuem uma formação inicial limitada, distanciada de seu contexto, aliada a cursos de formação continuada de suplência e/ou atualização de ensino que ao invés de dar suporte a sua prática, ampliam a lacuna na sua formação. Para Pimenta (2008),

os programas criados com esse objetivo tem se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 2008, p.16).

Atualmente, autores como Freitas (2003), Pimenta (2008) e Tardiff (2010) contestam esse modelo de formação, que continua orientando muitas práticas nos cursos de formação de professores, mas que nem sempre atinge os resultados esperados.

O estudo revelou que a motivação imprimida pelos tutores; a mudança de atitude dos professores na sala de aula com os alunos; a troca de experiência com os colegas; e, principalmente, à metodologia para melhorar a leitura e a escrita dos alunos, e o uso dos jogos, nas atividades de Matemática foram aspectos significativos na formação do Pró-Letramento. E eles o reconhecem como importante, porque lhes possibilitaram ampliar os conhecimentos e aplicá-los por meio das atividades práticas.

Diante dessa situação, inferimos que o Programa Pró-Letramento dificilmente possibilitará desenvolver nos professores uma cultura de formação continuada, que os incentive à reflexão e à construção do conhecimento, conforme explicita os objetivos do Programa.

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada de professores não pode ser reduzida a medidas paliativas, com o objetivo único de compensar uma formação inicial aligeirada e sem a qualidade necessária. Para Tardiff (2010) a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados os saberes específicos.

Para a melhoria desse quadro, faz-se necessário investimentos urgentes na formação inicial de “qualidade” dos professores dessas escolas, prosseguindo, por meio da formação continuada, ao aperfeiçoamento e às especializações.

Ao analisarem a formação no Pró-Letramento, as professoras reconhecem que as atividades práticas lhes possibilitam melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos na sala de aula; mas, em relação às leituras que possibilitam refletir sobre sua prática, alegam falta de tempo, falta de leituras complementares que possam levá-los a essa capacidade de reflexão. Esse aspecto também é percebido nos encontros presenciais do programa, pois, não verificamos atividades dessa natureza.

Por essa razão, é fundamental desenvolver nos professores uma nova cultura de formação, e que esta seja ancorada em uma reflexão crítica, que leve em conta os determinantes sociais mais amplos e as implicações no seu cotidiano e no seu processo profissional. A formação continuada, nessa perspectiva, pode propiciar aos docentes momentos para atualizar e aprofundar os conhecimentos, fazendo uma reflexão teórica sobre os novos conhecimentos que adquirem e sua prática na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos que contribuições o Pró-Letramento trouxe para a prática pedagógica dos professores de escolas multisseriadas do campo do planalto santareno. No decorrer do estudo fizemos a leitura de vários autores que pesquisam a formação de professores, inclusive a formação de professores do campo. Analisando documentos e ouvimos os sujeitos que deram voz a esta pesquisa. Nesse percurso, evidenciamos avanços, limites e, principalmente, desafios que se colocam diariamente aos professores das escolas multisseriadas do campo, em Santarém.

Este estudo traz a contribuição da coordenadora, dos professores tutores e dos professores cursistas; assim, cada um deles deixa a marca da sua concepção e da sua prática na efetivação deste estudo e, mais especificamente, no processo de efetivação do Pró-Letramento.

Os resultados nos dão uma visão da problemática que envolve a educação do campo no planalto santareno. Nessa região, as dificuldades enfrentadas pelos professores são similares à dos professores de outras regiões do campo no Brasil: programas de formação marcados por encontros pontuais e generalistas, que não atendem às reais necessidades desses profissionais, nem lhes contemplam a participação na agenda de discussões acerca desses cursos.

Em relação as contribuições do programa para a prática dos professores das escolas multisseriadas, destacamos a seguir alguns resultados:

- Planejamento: o planejamento dos encontros de formação do Pró-Letramento, como: as aulas presenciais, as oficinas, as caravanas, os seminários e todas as atividades conjuntas do Programa são organizados pela coordenação e pelos tutores. Com um currículo padronizado, os tutores apenas executam as orientações prescritas nos fascículos. Os professores cursistas não participam desse processo, apenas cumprem ao que foi definido pela coordenação e pelos tutores do programa;
- Conteúdos: não são direcionados à realidade das turmas multisseriadas, são baseados em uma concepção urbana de educação. O desafio colocado aos professores dessas escolas é saber articular,

transplantar esses conteúdos à sua realidade, sem receber nenhuma orientação de como fazê-lo;

- Metodologia: requisito fundamental para o crescimento profissional docente, a metodologia utilizada nesses cursos limita a possibilidade de ampliação do conhecimento e a reflexão sobre as práticas desses docentes. Essa realidade é vivenciada principalmente nos cursos de formação continuada ofertados pelo governo federal, realizados, prioritariamente, a distância. Cursos esses que não levam em consideração o contexto em que se encontram os professores. No caso, os professores das escolas multisseriadas do campo;
- Avaliação: são definidas para os cursistas no geral, e os professores das escolas do campo nem sempre conseguem cumprir todas as atividades propostas. A ausência dos tutores nas atividades a distância e a falta de recursos pedagógicos também compromete a execução das atividades planejadas na sala de aula, e interfere na avaliação dos cursistas;
- Prática de formação do programa: não considera a necessidade dos professores dessas escolas. O currículo e os materiais de formação não contemplam a realidade dos alunos do planalto e ribeirinhos, bem como de seus professores.

O estudo também evidencia que:

- Muitos professores, inclusive do campo, estão fazendo concomitantemente a formação no Pró-Letramento e no Escola Ativa. Apesar das dificuldades, os professores se sentem obrigados a participar, pois, isso pode ser decisivo no momento da lotação: aqueles que não estão buscando 'atualização', 'capacitação' correm o risco de ficar sem turma ou de serem transferidos para comunidades mais distantes das que estavam lotados;
- No caso específico dos professores do campo do planalto santareno, o Pró-Letramento, como mais uma política aligeirada de formação de

professores, é uma formação desvinculada da vida e do povo do campo e das necessidades formativas dos professores. Ampliando a lacuna existente na vida e na formação desses educadores, em comparação aos educadores da área urbana;

- Na realidade em que está implementado o Programa Pró-Letramento, algumas situações, como: a rotatividade dos professores, a falta de acompanhamento e de recursos pedagógicos, e os conteúdos distanciados da realidade dos estudantes, comprometem a implementação dessa política;
- A concepção do programa visa à busca de novos conhecimentos e à melhoria nas práticas de leitura e escrita dos alunos das séries iniciais; no entanto, quanto à sua efetivação nos encontros do Programa e nas atividades a distancia, os novos conhecimentos e as aprendizagens se concretizam mesmo é com a realização das atividades pelos próprios professores cursistas; os tutores apenas incentivam;
- Nas escolas multisseriadas a prática da seriação é uma realidade. Essa prática foi imitada de professores e de colegas mais experientes, já que cinco dos professores cursistas pesquisados foram alunos dessas escolas. Atualmente é reforçada pela orientação das secretarias e dos técnicos pedagógicos sob o argumento de *facilitar* a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor;
- o Pró-Letramento não foi proposto para atender as especificidades das escolas multisseriadas, sendo a única formação recebida atualmente por esses professores. Dessa forma, contribuiu pouco para mudanças na prática pedagógica desses profissionais;
- Entretanto a motivação imprimida pelos tutores durante a formação foi fundamental, houve em certa medida o repensar de posturas pedagógicas na sala de aula com os alunos, e foi significativa a troca de experiência entre os pares por meio das atividades práticas realizadas durante a formação.

- A formação continuada do Programa Pró-Letramento do Governo Federal, embora, às vezes, limitada, por ser um programa de formação com uma parte significativa de sua carga horária realizada a distância, o que dificulta a realização das atividades propostas, pela falta do acompanhamento e da orientação dos tutores, tem possibilitado essa oportunidade aos professores do campo que sentem a necessidade de formação continuada e que almejam esse aprimoramento em sua prática educativa.

A pesquisa nos revela a importância de estudos voltados para a educação do campo e a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores das escolas multisseriadas, principalmente dessa região. Revela também, a necessidade de políticas públicas que garantam a valorização do professor, e condições adequadas de formação e de trabalho a esse profissional. Os programas de formação apresentam lacunas, por não considerarem a realidade dos professores, especialmente os das escolas multisseriadas. Os professores pesquisados admitem enfrentar dificuldade em relacionar os conteúdos do programa a sua prática em sala de aula.

No caso específico desta pesquisa, os programas de formação continuada deveriam estar em consonância com as necessidades formativas desses profissionais. Programas nos quais a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho, para que possam então contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica e conseqüentemente do ensino-aprendizagem das crianças, adolescentes e adultos que frequentam as escolas do campo e habitam a região amazônica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edielso M. Mendes. **Saberes mobilizados e produzidos na prática pedagógica de professores ribeirinhos em classes multisseriadas no município de Áfua**. 2009. Dissertação de Mestrado. PPGED/UEPA. Belém, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Hage (Org). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2).

ARROYO, Miguel. **Políticas de Formação de Educadores do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p.157-176, mai./ago. 2007.

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

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa Como Política Pública Para Escolas do Campo Com Turmas Multisseriadas: A experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa / Portugal, 2010.

BARBOSA, Mauro Guterres. **Pró-Letramento: relações com o saber e o aprender dos tutores do polo de Itapecuru-Mirim/MA**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF, 2009.

_____. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF, 2010.

_____. Diretrizes Complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE; CEB, 2008

_____. Guia Geral do Pró-Letramento. Brasília: SEB; SEED, set, 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

_____. **Censo Escolar 2010 - Educacenso**. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/relatorio/regional/>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada**. Brasília, DF: SEB; SEED, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2001.

_____. **Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. ed. rev. e amp. Incluindo SAEB/Prova Brasil. matriz de referência/ SEB. Brasília: MEC; SEB, 2008. 364 p.

_____. **Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: matemática**. ed. rev. e amp. Incluindo SAEB/Prova Brasil. matriz de referência/ SEB. Brasília: MEC; SEB, 2008. 308 p.

_____. **Referências para uma Política de Educação do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

_____. **Programa Escola Ativa: Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras**. Brasília: SECADI/MEC, 2009.

PORTAL Aprendiz. **Educação Básica: Escola capacita formadores**. Disponível em: <www.escolaativa.mmp_arquivos/a.htm>. Acesso em: 19 out. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo. In ARROYO, M. G. *et al.* (org). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALIXTO, Ernângela M. de Sousa. **Políticas de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul: 1999-2006**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2008.

CENSO Demográfico 2010. Disponível em <www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 17 mar. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

COLARES, M. L. I. de S. **As Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Santarém** (1989-2002). Tese de Doutorado. UNICAMP, 2005.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FEPEC. Ofício/SEDUC, 08/2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc. Campinas, SP, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.136-167.

_____. (nova) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade.** Vol. 28 n. 100 p.1208-30. especial CEDES, 2007.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B.A; BARRETO. E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.**[S.l] UNESCO, 2009.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Trabalho Docente na *Escuela Nueva* e na Escola Ativa: um estudo comparado da reforma educacional no campo.** PPFH/ UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

GOULART, Cecília. A Organização do Trabalho Pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos orientadores. In: (Org) BEAUCHAMP, J. PAGEL; S. D. NASCIMENTO, A.R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. 135 p.

GUIMARÃES, W. S. **Diagnóstico da Realidade Sócio educacional da Comunidade de Boa-Esperança em Santarém- Pará.** [S.l.]: FAPESPA, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

_____. Transgredindo O Paradigma Multi(Seriado) Nas Escolas do Campo. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: 2010.

INSTITUTO de Pesquisa Ambiental da Amazônia – IPAM. Diagnóstico em Mapas – Baixo Amazonas, 2006. Meio Digital.

JACINTO et al. **Aspectos Físico-Territoriais e Atrações Turísticas do Município de Santarém/PA.** Disponível em: <www2.ifes.com.br/webifes/revista/edições.htm>. Acessado em: 17 mar. 2011.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C de; MORAIS, A. G de. In (Org) BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D. NASCIMENTO, A.R. **Letramento e Alfabetização: Pensando a Prática Pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2007. 135 p.

MIZUKAMI, M. G.. N. et al (2003). **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. 1 reimp. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.

MONDARDO. Disponível em: <www.jesocarneiro.blogspot.com>. Acesso em: 5 abr. 2006.

NETO, Luis Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A Importância do Materialismo Histórico na Formação do Educador do Campo. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, número especial, p. 251-272, ago. 2010.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Políticas de Formação dos profissionais da Educação do estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais. In: **A Educação Básica no Pará: Elementos para uma Política Educacional Democrática e de Qualidade para Todos**. Belém: SEDUC, 2008. Vol I.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Educação do Campo na Amazônia: um olhar freiriano para práticas educacionais**. Revista Cocar. Belém, EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os Dizeres das Crianças da Amazônia Amapaense sobre Infância e Escola. Dissertação de Mestrado**. PPGED/UEPA. Belém, 2010.

PARÁ. Secretaria Executiva de Educação - SEDUC. **Proposta de Formação Continuada aos educadores/as que atuam no Programa Escola Ativa no estado do Pará**. Belém: SEDUC, 2009.

_____. **A Educação Básica no Pará: Elementos para uma Política Educacional Democrática e de Qualidade para Todos**. Belém: SEDUC, 2008. Vol I e Vol. II.

_____. CECAF. **A Educação do Campo no Pará: Avanços e Perspectivas**. Belém, 2010.

PASSOS, Ilma; D'ÁVILA, Cristina. A docência como atividade profissional. Ilma Passos e Cristina D'ávila (org): **profissão docente: novos sentidos; novas perspectivas**. [S.l.: s.n.], 2008, p. 13-21.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da Educação do Campo: um enfoque nas Casses Multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** - Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

_____. Condições de funcionamento de escolas do campo em busca de indicadores de custo-aluno-quantidade. In: ANTUNES-ROCHA, Hage (org). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2).

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PROBLEMAS da Educação do Campo. Disponível em: <www.mst.org.br/os-problemas-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 8 nov. 2010.

RODRIGUES, M. B. **As políticas de Formação Continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para os professores que atuam no campo**. UFPA, Santarém/PA, 2008.

SANTOS FILHO, J.C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Formação de Professores na Cultura do desempenho**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, nº 89, set/dez. 2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

SANTOS. Patricia Mascarenhas dos. **Formação de professores para a escola do campo**. Pesquisa de Iniciação científica – PIBIC CNPQ e PIBIC UFPA. Santarém, PA, 2010.

SANTARÉM. Conselho Municipal de Educação - CME. Relatório da II Conferência Municipal de Santarém: Santarém-Pará-001/2009.

_____. Prefeitura. Lei nº 17.865, de 03 de novembro de 2004. Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino. Santarém,PA, 2004.

_____. **Plano Municipal de Educação – 2004/2013**. Santarém,PA, 2004.

_____.Secretaria Municipal de Educação e Desporto - SEMED. **Relatório do Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Santarém, PA, 2010-2011.

_____. 5ª URE. **Relatório das ações realizadas pela SEDUC/5ªURE**. Santarém,PA, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Mª de F.; XIMENES, S. Curso Superior de Formação de Professores: da certificação exigida a formação necessária. In: **4º Congresso Internacional de Educação Superior**. Havana, 2004.

SOUZA , Maria Antônia de. **Educação do Campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Relatório de pesquisa inventário de experiências educativas no campo paraense**. Belém, 2006.

XIMENES, Solange. **Construção da ação docente**: aprendizagens de professoras Leigas em classes multisseriadas nas escolas do campo. Tese de Doutorado. UFSCAR, São Carlos, SP, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. In: Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**. Campinas. CEDES, vol. 29 n. 103, mai./ago. 2008, p. 535-554.

SITES CONSULTADOS

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2011.

JESOCARNEIRO. Disponível em: <www.jesocarneiro.blogspot.com>. Acesso em: 05 abr. 2006.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura – MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 3 mai. 2010.

PARÁ. Disponível em: <www.pa.gov.br>. Acesso em: 18 dez. 2010.

UNIVERSIDADE do Estado do Pará - UEPA. Disponível em: <www.uepa.pa.gov.br>. Acesso em: 18 dez. 2010.

UNIVERSIDADE Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Disponível em: <www.ufopa.gov.br>. Acesso em 18 dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR-CURSISTA DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

IDENTIFICAÇÃO

Nome:.....

Idade:..... Local de origem.....

Formação:.....

Tempo de Formação no Programa Pró-Letramento:

Área de Formação no Programa Pró-Letramento:.....

Tempo de trabalho na docência:

Tempo de trabalho com Escolas Multisseriadas:

Comunidade em que trabalha:.....

QUESTÕES

Eixo Temático: A concepção de Formação do Programa Pró-Letramento

Indicadores de análise: Concepção, planejamento e avaliação do programa

- 01- O que o motivou a fazer o curso de formação Pró-Letramento?
- 02- Você conhece a concepção que norteia o Programa de formação Pró-Letramento?
- 03- A concepção de formação do Pró-Letramento é expressa na implementação do programa?
- 04- Você participou da discussão para a implementação do Pró-Letramento pela SEMED em Santarém?
- 05- Você conhece os objetivos do Pró-Letramento? Esses objetivos contemplam a realidade dos professores das escolas do campo?
- 06- Você sabe como são organizados os encontros de formação do programa? Você considera importante esses encontros para a sua formação?
- 07- Como aconteceu as atividades a distância? Você recebe orientação para a realização das atividades?
- 08- Em relação a avaliação do curso, quais as maiores dificuldades encontradas?

09- Existe um calendário de monitoramento e avaliação do Programa Pró-Letramento no município? Com que regularidade? Quem é o responsável? O que e como é feito?

10- Quais as expectativas em relação a sua formação profissional?

Eixo Temático: Escolas Multisseriadas

Indicadores de análise: Conteúdo, ensino-aprendizagem

01. Para você o que são escolas multisseriadas?

02- O Pró-Letramento prepara o docente para trabalhar com a realidade das escolas multisseriadas?

03- Os conteúdos dos fascículos do Programa atendem suas necessidades formativas como professor (a) do ensino fundamental em escolas multisseriadas?

03- Você enfrenta dificuldade de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas? Se afirmativo a formação recebida no Pró-Letramento lhe ajuda a superar essas dificuldades?

04- Avalie a contribuição do programa Pró-Letramento para o seu trabalho de sala de aula, tendo em vista a realidade das escolas multisseriadas?

04- Quais as suas necessidades formativas, considerando a realidade das escolas multisseriadas?

Eixo Temático: Práticas de formação do Pró-Letramento

Indicadores: Práticas de formação, metodologia e contribuição do programa

01- Como são os encontros de formação do Programa Pró-Letramento?

02- Em que o Programa Pró-Letramento contribuiu para mudança na sua prática pedagógica?

03- As leituras e as atividades do programa lhe possibilitaram o aprofundamento teórico-metodológico e a reflexão sobre sua prática pedagógica? Quais os teóricos mais enfatizados durante a formação?

04- Em relação à metodologia do Programa (atividades práticas nos encontros presenciais, acompanhamento in loco, oficinas pedagógicas, mostra pedagógica, oficinas pedagógicas para professores que não participam do curso e a caravana integrada), destaque as que você considerou inovadora e que contribuiu de fato para a sua prática pedagógica em escolas multisseriadas?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

IDENTIFICAÇÃO

Nome:.....

Idade:.....

Local de origem.....

Formação:

Tempo de trabalho na docência:

Tempo de trabalho como Coordenadora do Programa Pró-Letramento:

QUESTÕES

Eixo Temático: A concepção de Formação do Programa Pró-Letramento

Indicadores de análise: Concepção, planejamento e avaliação do programa

01. Como você analisa o processo de formação continuada de professores na rede municipal de ensino para as escolas do campo?

02. Qual a responsabilidade da SEMED com a formação do programa Pró-Letramento?

03. Qual a sua ação como coordenadora do programa de formação Pró-Letramento?

04- Você recebeu formação específica para trabalhar com o Pró-Letramento? Quem é o responsável pela formação?

05- Fale sobre a concepção que norteia o programa de formação Pró-Letramento?

06- A concepção do Pró-Letramento é expressa na implementação do programa?

07- Você participou da discussão para a implementação do Programa Pró-Letramento pela SEMED em Santarém? Os tutores e os professores cursistas participaram dessa discussão?

08- Como são escolhidos os tutores do Programa? Quais os critérios utilizados nessa escolha e a carga horária desse profissional?

08- Como são organizados os encontros de formação do programa? Você considera importante esses encontros para a formação do docente?

09- Comente sobre as atividades a distância do programa? Os professores cursistas recebem orientação quanto às dúvidas na resolução dessas atividades?

10- Como é feito o acompanhamento dos professores? Você como coordenadora e os tutores realizam visitas às escolas do campo para acompanhar a aplicação da metodologia (como, quando, o que fazem)?

11. Os professores inscritos no programa concluem a formação? Se negativo, quais as dificuldades enfrentadas por esses profissionais durante a formação?

Eixo Temático: Escolas Multisseriadas

Indicadores de análise: Conteúdo, ensino-aprendizagem

01- Em sua opinião os objetivos do Pró-Letramento contemplam a realidade dos professores das escolas multisseriadas do campo em Santarém?

02- Os conteúdos dos fascículos do Programa atendem as necessidades formativas desses professores?

03- Que sugestões você apontaria para a melhoria desse programa de formação, levando em conta as especificidades das escolas multisseriadas do campo santareno?

04- Quais as necessidade formativas dos professores, considerando a realidade dos professores das escolas multisseriadas?

Eixo Temático: Práticas de formação do Pró-Letramento

Indicadores: Práticas de formação, metodologia e contribuição do programa

01. Como são realizadas os encontros de formação do Programa Pró-Letramento?

03- O Programa Pró-Letramento contribuiu para mudança na prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas nesse município? De que maneira?

03- As leituras e as atividades do programa possibilitam aos professores o aprofundamento teórico-metodológico e a reflexão sobre sua prática pedagógica?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS TUTORES DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

IDENTIFICAÇÃO

Nome:.....

Idade:..... Local de origem.....

Formação:.....

Tempo de trabalho na docência:

Tempo de trabalho como Tutor do Programa Pró-Letramento:

Área de atuação no Programa Pró-Letramento:

Polo em que atua com tutor:

QUESTÕES

Eixo Temático: A Formação Continuada do Programa Pró-Letramento

Indicadores de análise: Concepção, planejamento e avaliação do programa

01- Como você analisa o processo de formação continuada de professores na rede municipal de ensino para as escolas do campo?

02- Você recebeu formação específica para trabalhar com o Pró-Letramento? Quem é o responsável pela formação?

03- Fale sobre a concepção que norteia o Programa de formação Pró-Letramento?

04- A concepção do Pró-Letramento é expressa na implementação do programa?

05- Você participou da discussão para a implementação do Programa Pró-Letramento pela SEMED em Santarém?

06- Como são organizados os encontros de formação do programa? Que material é usado no processo? Do que tratam os conteúdos?

07- A formatação do curso (encontros semipresenciais e atividades a distância) foi adequado ao contexto dos professores das escolas multiseriadas do campo em Santarém?

08- Os professores têm dificuldade de realizar as atividades a distância? Eles recebem orientação quanto às dúvidas na resolução dessas atividades?

09- Como é feito o acompanhamento aos professores? Vocês realizam visitas às escolas para acompanhar a aplicação da metodologia (como, quando, o que fazem)?

10- Os professores inscritos no programa concluem a formação? Se negativo, quais as dificuldades enfrentadas por esses profissionais durante a formação?

Eixo Temático: Escolas Multisseriadas

Indicadores de análise: Conteúdo, ensino-aprendizagem

01- Em sua opinião os objetivos do programa Pró-Letramento contemplam a realidade dos professores das escolas multisseriadas do campo nesse município?

02- Os conteúdos do programa correspondem às necessidades formativas dos professores das escolas multisseriadas? Algum conteúdo precisa ser incluído ou revisto no processo?

03- Quanto aos materiais didáticos (fascículos e materiais concretos) estão de acordo com a necessidade dos professores das escolas multisseriadas?

04- Quais as necessidades formativas dos professores, considerando a realidade das escolas multisseriadas em Santarém?

Eixo Temático: Práticas de formação do Pró-Letramento

Indicadores: Práticas de formação, metodologia e contribuição do programa

01- Como são realizadas os encontros de formação do Programa Pró-Letramento?

02- O Programa Pró-Letramento tem contribuído para mudança na prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas nesse município? De que maneira?

03- Em relação à metodologia do Programa, destaque as que você considerou inovadora e que contribuiu de fato para a prática pedagógica desses professores em escolas multisseriadas?

04- As leituras e as atividades do programa possibilitam aos professores o aprofundamento teórico-metodológico e a reflexão sobre sua prática pedagógica? Quais os teóricos mais enfatizados durante a formação?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS DO PRÓ-LETRAMENTO

1. Responsável pela formação, ambiente do encontro, número de cursistas participantes.
2. Desenvolvimento das atividades nas 8h diárias da formação.
3. Dinâmica de formação (aula expositiva, estudos em grupo, oficinas), relação teoria e prática na formação.
4. Recursos e materiais utilizados nos encontros.
5. Conteúdos trabalhados na formação.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de trabalho individual

Preparamos material para que você possa trabalhar durante a próxima quinzena explorando os conteúdos Grandezas e Medidas, retomando algumas questões que foram levantadas e discutidas em sala de aula.

Na primeira semana, você deverá escolher uma dentre as Atividades para o Ensino Fundamental, a seguir propostas, para aplicar com seus alunos em sala de aula. Estão divididas em dois blocos: primeiro ciclo e segundo ciclo. Escolha a que julgar mais apropriada ao seu trabalho e, após aplicá-la, elabore um relato, para entregar ao seu tutor, no próximo encontro, descrevendo a aplicação realizada: registre fatos relevantes, resultados, avaliação, aspectos positivos e negativos, propostas de alterações, sugestões de ampliação da atividade, etc. Se possível, fotografe alguns momentos significativos deste trabalho com seus alunos. Tudo isso poderá servir de ponto de partida para as reflexões no primeiro momento do próximo encontro.

Para a segunda semana, deixamos um texto para leitura, seguido de algumas questões a ele relacionadas. E encerramos com uma seção “Relembrando...”, preparando você para as discussões no Pensando Juntos do próximo encontro.

Parte 1: Atividades para a sala de aula

Atividades para o Primeiro Ciclo (1º / 2º Séries)

Atividade 1: O Calendário

Objetivos

- Identificar e relacionar unidades de medidas de tempo – hora, dia, semana, mês, ano.
- Reconhecer o sistema de contagem do tempo (dia, mês, ano) como uma necessidade para organização da nossa vida.
- Destacar a sucessão e a duração do tempo pela contagem e seqüência dos dias das semanas.
- Identificar os feriados regionais e datas comemorativas, e o consumo gerado por estas festas.



Aplicar com seus alunos em sala de aula uma das atividades a seguir propostas. Elaborar um relato descrevendo a aplicação, como sugerido nos parágrafos anteriores.

ANEXO B

Atividade 35

Pelo título, que informações você acha que essa notícia vai nos dar?



Atividade 36

Professor(a), escolha entre os diferentes textos apresentados no instrumento. Você vai precisar de uma cópia do texto para ser usada pelos alunos e várias cópias onde fará suas observações do desempenho de cada um deles ao ler o texto.

Solicite a cada aluno que faça a leitura oral do texto e faça anotações de como o aluno o leu.

ANEXO C

 Relato 1:

Foi assistindo ao filme Central do Brasil, vendo as cartas de Dora, viajando no tempo, lembrei-me que, por volta dos 9 anos, tive uma oportunidade de colocar o que havia aprendido na escola para ajudar a minha vizinha. D. Luzia, que lavava roupa para acrescentar no orçamento doméstico, solicitou a minha mãe que me deixasse fazer o "rol" das roupas lavadas, e, assim, lembro-me emocionada e nitidamente daquele momento, da importância do saber ler e escrever que senti ao poder ajudá-la, relacionando peça por peça e somando o valor a ser cobrado. Lembro-me perfeitamente do orgulho que senti em ser capaz de fazer a tarefa; foi ali naquela oportunidade que descobri o valor de ser uma pessoa alfabetizada e, então, letrada; foi naquele momento que pude dar sentido a tudo que já tinha aprendido.

Este foi sem dúvida um momento marcante para a construção da aprendizagem da leitura e da escrita e também a contribuição de meu pai, que sempre comprava livros e contava historinhas dos nossos autores brasileiros, como Monteiro Lobato. Muitos livrinhos chegavam às minhas mãos com lendas, que me levavam muito longe e mexiam com minha criatividade e emoção.

Portanto, ainda cedo, descobri que a leitura e a escrita são fundamentais para explicar fatos, acontecimentos e processos, que ocorrem na natureza, na sociedade e no pensamento humano, mas, principalmente, para ajudar a transformar a própria pessoa.

(Kátia, professora e aluna do curso de Pedagogia).

O depoimento desta professora traz tantos elementos interessantes para nossa conversa, não acha?

As suas primeiras experiências com a leitura e com a escrita mostram como não estamos falando de atos isolados, que dizem respeito apenas ao ambiente da escola. Ao contrário, no dia em que esta professora utilizou seus conhecimentos para colaborar com uma vizinha, estabelecendo relações com a vida em sociedade, ficou claro para ela que não estava apenas alfabetizada, mas também *letrada*.

Por isso ela nos transmite uma grande carga de emoção ao relembrar a importância da leitura e da escrita nas trocas, nos eventos sociais de que tomou parte, ainda menina.

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br

