

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFMA/PARFOR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CONTRIBUTIONS OF THE DEGREE COURSE IN HISTORY AT UFMA/PARFOR TO THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF BASIC EDUCATION TEACHERS

Cristina Torres da Silva Ferreira 1

Resumo: O presente trabalho busca como questão central investigar quais as contribuições do curso de licenciatura em história do UFMA/PARFOR para as práticas pedagógicas dos professores da educação básica no município de Grajau-MA. O referencial teórico, que embasa o estudo, fundamenta-se em Freire (1987), Vieira (1992), Giroux (1997), Veiga (1992) e nos documentos legais. A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa, a partir de pesquisas bibliográfica e a pesquisa de campo, utilizando-se de roteiro de entrevista com base nas entrevistas de cinco alunos-professores do Curso de História-Parfor, sobre suas percepções do processo acadêmico desenvolvido pelo Parfor, na perspectiva de conhecer como interpretam a realidade vivida no que concerne vislumbrar possibilidades para superação das dificuldades na prática docente. Ao final do trabalho observou-se que foram muitas as contribuições advindas do Parfor para a formação docente dos alunos-professores do curso de história, legitimando, dessa forma, o curso de História da UFMA, bem como reafirmando a importância do Parfor como política pública para a formação inicial de professores em todo Brasil.

Palavras-chave: Parfor. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores. Educação Básica.

Abstract: The present work seeks as a central question to investigate the contributions of the degree course in history at UFMA/PARFOR to the pedagogical practices of basic education teachers in the municipality of Grajau-MA. The theoretical framework, which supports the study, is based on Freire (1987), Vieira (1992), Giroux (1997), Veiga (1992) and legal documents. The methodology used was based on a qualitative approach, based on bibliographic research and field research, using an interview script based on interviews with five student-teachers of the History Course- Parfor, about their perceptions of the academic process developed by Parfor, with a view to knowing how they interpret the reality experienced in terms of envisioning possibilities for overcoming difficulties in teaching practice. At the end of the work, it was observed that there were many contributions from Parfor to the teacher training of student-teachers of the history course, thus legitimizing the History course at UFMA, as well as reaffirming the importance of Parfor as a public policy for the initial training of teachers throughout Brazil.

Keywords: Parfor. Pedagogical Practices. Teacher Training. Basic Education.

1- Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, Mestra em Educação pela Universidade Católica de Pernambuco (2012), Especialista em Planejamento Educacional Pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO (2003), Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO (2008), Formação de Gestores pela Universidade Federal de Juiz de Fora - CAED e Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Atualmente Professora da Educação Básica, Professora do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da UFMA Campus de Grajaú e Coordenadora local do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - PROFEBPAR da UFMA em Grajaú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3778-4147>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/301.369.1066038226>. Email: cristina.torres@ufma.br

A origem do PARFOR no Brasil

O Ministério de Educação - MEC desenvolve entre os anos de 1993 a 1994 em processo ascendente municipal, estadual e, por fim, federal em conformidade com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9396/1996) o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 2001, p.14). Ao sancionar o texto, aprovado pelo Congresso, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso promoveu alterações ou recomendações com vista a ampliação de recursos financeiros para a “educação superior”. Naquele momento, o foco era a formação do docente para atuar na educação básica.

E para regulamentar o Art.66 da LDB 9394/96, foi aprovada a Lei 10.172 de 9/1/2001, bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, e posteriormente o PNE 2014/2024 com características relevantes que repercutem na concepção e no desenho operacional dos planos estaduais e municipais.

Trata-se de um plano nacional e não de um plano da União. Os objetivos e metas nele fixados são objetivos e metas da Nação brasileira. Cada Estado, o Distrito Federal e cada Município estão ali dentro como parte constitutiva. São as crianças, os jovens e os adultos de seus respectivos territórios os destinatários do esforço educacional proposto (BRASIL, 2001, p. 15).

Posteriormente o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Dourado (2011) afirma que se fazia naquele contexto,

Uma educação com qualidade social, em que a gestão seja democrática, como previsto na Constituição Federal de 1988, precisa ser priorizada no contexto do PNE 2014-20204 o que pressupõe garantir o direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas de ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas (DOURADO,2011, p. 286).

Para tanto as políticas e ações do MEC visavam também contribuir para superar a dicotomia entre a teoria e a prática e entre a formação pedagógica *stricto sensu* e a formação no campo de conhecimentos específicos mais adequadas às especificidades do País e revelavam a preocupação com as interferências neoliberais descontextualizadas e os interesses do capitalismo subjacentes nos discursos educacionais.

É nesse contexto de leis, pareceres e resoluções que se origina o Parfor em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço, com a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto n.º. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Entre seus objetivos principais estava a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, sintonizado com as orientações, princípios e diretrizes da educação nacional, na modalidade presencial e estruturado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF, os Municípios e as Instituições de Educação Superior (IES), para garantir a oferta de cursos de formação inicial, na modalidade presencial.

Baseando-se nas orientações do inciso III do artigo 11 do Decreto 6.755/2009, o Parfor

tem como princípio a oferta de turmas especiais em cursos regulares das IES, destinados, exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica que:

- a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula;
- b) atuem em área distinta da sua formação inicial;
- c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura.

A estratégia do Programa foi desde o princípio estimular a criação de turmas especiais em cursos de licenciatura ofertados pelas IES, além de implementação de cursos de segunda licenciatura nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2009; e c) a oferta de programas especiais de formação pedagógica, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/1997.

A participação dos estados foi viabilizada por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACT) firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. Por sua vez, a participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT, cabendo aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente analisarem a demanda das respectivas redes estadual e municipais, e acompanharem o desenvolvimento da formação em cada unidade federada.

Inicialmente foram firmados Acordos de Cooperação Técnica com 26 estados e o Distrito Federal e aderiram ao Programa 142 IES de diferentes esferas administrativas. Nem todos, porém, concretizaram a oferta de cursos nos primeiros anos.

O Parfor na modalidade presencial tem sua implementação a cargo da Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica – DEB instância responsável pela instituição dos princípios que devem orientar as IES no planejamento pedagógico tais como:

- Articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo;
- Garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos;
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e
- Reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

Aos princípios e aos objetivos da citada Política Nacional, incluem-se os objetivos específicos do Parfor que são:

- a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDBEN;
- b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/20097, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica.

A Capes permaneceu com a oferta de formação inicial e continuada, na modalidade a distância, por meio da DED; e a DEB com a ação emergencial da oferta de formação inicial, na modalidade presencial. As duas Diretorias ficaram responsáveis pela gestão da Plataforma Freire.

No final de 2012, os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade a distância passou a ser ofertados e geridos, exclusivamente, por meio do sistema do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil. A Plataforma Freire passou, então, a realizar exclusivamente a gestão dos cursos de formação inicial na modalidade presencial. Essa trajetória institucional transformou o Parfor em um programa cuja ação fomenta a oferta de cursos de Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica para professores em serviço.

A DEB, desde que assumiu o Parfor, identificou a necessidade de desenvolver estratégias

para aperfeiçoar os processos de gestão e implementação do Programa. Entre as providências mais visíveis, estavam o estabelecimento de instrumentos normativos e sistemas de gestão que pudessem organizar o fluxo operativo e o acesso às informações e dados do Programa.

Iniciou-se então, um incisivo processo de aperfeiçoamento da Plataforma Freire e regulamentação do Programa, seguidos da implantação de calendário de atividades para organizar o fluxo de atividades a serem desenvolvidas por cada parceiro.

A implantação do Manual Operativo, contendo as normas e orientações sobre o programa, conseguiu dar transparência e esclarecer os parceiros quanto às condicionalidades de participação e financiamento.

A fixação de um calendário de atividades permitiu estabelecer o fluxo operacional do Programa e a partir dele, a Capes, os Fóruns, as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal e as IES passaram a programar-se e organizar-se antecipadamente para participar com mais efetividade na elaboração do Planejamento Estratégico do seu estado.

O cronograma estabeleceu prazos para: a) inserção da demanda pelas secretarias de educação e da oferta pelas IES; b) análise, ajuste e homologação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas pelos Fóruns; c) período de pré-inscrição, período de validação pelas secretarias estaduais, período de seleção e matrícula e período de repasse dos recursos para IES.

Em 2013, com a finalidade de fortalecer o planejamento estratégico, o Parfor passou a realizar chamada anual para a oferta de cursos e vagas e disponibilizou as orientações sobre o Parfor no site da Capes, no link <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

O Parfor foi criado para qualificar a professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuem a formação exigida pela LDB. Portanto, as turmas especiais devem ser compostas exclusivamente por alunos que comprovarem estar no exercício da docência na rede pública, na área ou na disciplina em que atuam e para a qual não têm formação superior ou grau de licenciatura.

A participação do professor nos cursos de formação autorizada pelo secretário de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de validação da pré-inscrição, é o ato pelo qual o secretário atesta que o professor atende os requisitos do Programa. A Plataforma Freire é um sistema criado pelo MEC para realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto 6.755/2009.

Práticas pedagógicas desenvolvidas no profebpar/PARFOR

Mediante a estruturação do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PROFBPAR para atuarem na educação básica através do Plano Nacional de Formação de Professores - Parfor foi implementado no município de Grajaú –Maranhão com turmas de profissionais da educação básica que não tinham a devida autorização para lecionar, os chamados professores leigos nas diversas habilitações que o regime educacional exige.

Alguns cursos foram habilitados sob a chancela da Prefeitura Municipal de Grajaú em parceria com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA e outros estiveram sob a liderança do Campus de Imperatriz, mas em atuação no Campus de Grajaú. O esclarecimento do que serão, ou não, práticas pedagógicas inovadoras é algo a cargo de um enquadramento conceitual, o qual tem de estar presente permanentemente na mente do investigador que olha para as práticas pedagógicas a fim de interpretar como se fosse fazer etnografia da educação (FINO, 2011, p,5).

Este olhar possibilita observar de práticas pedagógicas que demonstram atividades ainda rotineiras desenvolvidas no contexto escolar mediante comportamentos repetitivos conforme as atividades “bancárias”, tendo como ação o depósito de conteúdo, conforme pontua o autor Paulo Freire (1987).

Todavia há que se pensar em práticas integradoras que vejam, não apenas o comportamento do aluno, mas a sua capacidade de participar e vivenciar práticas interacionistas. Assim, para se pensar nas múltiplas dimensões destas práticas, revelando as

diversas relações estabelecidas nos processos participativos, é que se precisa planejar com a intenção de possibilitar uma transformação, podendo ser esta, em breve, a função social da Escola.

Desta forma, os campos das múltiplas dimensões da prática pedagógica formam as características “conjunturais e estruturais”, ambas fundamentais para o entendimento do cotidiano escolar, sendo a primeira referente aos aspectos da gestão educacional, do desenvolvimento das propostas curriculares, dos programas sociais -a exemplo do programa bolsa Escola, a política de cotas, o programa Mais Educação, dentre outros. Afirma Veiga (1992, p. 16) que a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”.

É sabido que as práticas sociais estão imbuídas de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade, uma vez que no mundo escolar as práticas pedagógicas estão inclusas nas relações sociais que marcam a sociedade, a exemplo da exclusão, da desigualdade social, das relações de poder e da alienação.

O cotidiano acadêmico e escolar está organizado de forma fragmentada e homogênea, embora carregado de heterogeneidades. Assim, as práticas pedagógicas constituem-se em dois grandes grupos: as práticas eminentemente reprodutivas em relação às propostas municipais da educação e as práticas dialógicas que geram inquietações, inovações e os projetos escolares originais. As “práticas reprodutivas” expressam a necessidade de aulas expositivas e controle dos alunos na sala de aula, uma vez que estes alunos apresentam resistências ao processo educativo, caracterizado como cansativo e sem sentido para a vida prática.

Já as “práticas dialógicas” inquietam, possibilitam e propõem gerar angústias entre os professores que se perguntam a respeito de qual seria o caminho mais adequado para a educação, ao mesmo tempo em que estimulam o alunado a inquirir, a propor, a questionar e a criar. Dentre as práticas mais usadas encontram-se os projetos escolares e os temas geradores de projetos inovadores onde os professores aprimoram o sentido da busca do objetivo educacional, a provocação pela indagação entre os alunos, de forma que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não simplesmente pela transmissão de conteúdo.

No caso do Parfor em Grajaú foi possível observar como gestora pedagógica do campus que o processo educativo e formativo dos alunos-professores buscou defender a educação como instrumento de superação da dominação e como mecanismo de transformação social, demonstrando o quanto a educação pode ser um instrumento da classe dominante e o quanto ela pode ser elemento de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico (FREIRE, 1987, p.19).

Esta postura levou a práticas pedagógicas diferentes, numa característica dialógica onde predominou a valorização da trajetória de vida do acadêmico, com a existência de projetos escolares, os quais evidenciarão as rotinas escolares, fazendo emergir as intenções e possibilidades pedagógicas, em sala de aula e também fora dela, numa visão interativa indicadora de um caminho a estas práticas integradoras e libertárias.

Nesta abordagem foi possível levar para além da sala de aula, práticas pedagógicas com novas visões e novos matizes, consubstanciando uma formação docente de professores e estudantes como agentes sociais, e a transformação do ensino e aprendizagem acadêmica como veículos de transformação social. Para Giroux (1997), a perspectiva de um trabalho docente transformador perpassa pela compreensão da Escola enquanto esfera pública e democrática. Este espaço deve ser destinado à construção de conhecimentos e habilidades para a vivência social dos estudantes, rompendo, assim, com uma visão de Escola somente como instituição preparadora para um mercado de trabalho fabril.

Assim, o Parfor enquanto veículo para a construção de uma sociedade democrática, não têm cunho apenas informativo, mas também formativo, construtivo, base à construção de uma sociedade que possibilite a convivência de sujeitos politizados, abrigando, em seu interior, educadores que tenham ciência de sua função e a UFMA uma instituição de ensino com um espaço interativo que preza uma formação de espaços plurais relacionada a uma educação aberta a possibilidades diferentes de estar no mundo e de atuar sobre ele, conforme Souza (2002).

Souza (2002) coloca que nenhum indivíduo nasce humano, mas constitui-se, e se produz como ser humano dentro de seu grupo social onde os indivíduos se moldam e se diferenciam a partir de suas relações e vivências sociais, através das quais vão construindo formas próprias de ver e sentir o mundo, desenvolvendo, assim, sua consciência individual e coletiva.

Deve-se buscar uma atuação pedagógica que considere o ser diferente, baseando-se na construção de um “sujeito social e individual capaz de administrar e organizar as diferentes dimensões da experiência coletiva e das singularidades que ele vai configurando” (SOUZA,2002, p.79).

Esta formação possibilita a concepção da necessidade do diálogo com o outro, onde a instituição educativa, como instância necessária à transformação social, necessita assumir esse papel a partir da percepção, compreensão, interpretação e consideração dos contextos histórico-culturais de seus alunos, pois, fora dessa posição nunca irá superar sua prática reprodutora e excludente.

Todavia, é preciso não confundir trabalhar e valorizar os contextos específicos da realidade do aluno com o permanecer nessa realidade. Em resumo, fazer esta diferença é extremamente importante, pois alguns professores pecam por buscar trabalhar apenas conhecimentos universalmente construídos e valorizados, outros pecam por tentar trabalhar o conhecimento vivencial dos alunos e permanecer nele.

Por isso, existe a necessidade de confronto entre os diferentes saberes e os diversos olhares sobre esses fatos. Assim, para promover a aprendizagem ou uma experiência inovadora, requer um equilíbrio do ponto de vista pedagógico e prático, uma vez que cada tipo de experiência vivenciada pelo aprendiz ocasiona um impacto peculiar com um valor e uma relevância considerável.

Este processo ocorre mediante uma “aprendizagem significativa”, ou seja, alguns dos significados aprendidos permanecerem como lembranças, mantendo uma significação real que se cristaliza, promovendo intensas contribuições, ao contrário da “aprendizagem mecânica”, que é superficial sem a maior relevância, não tendo uma significação real. Então, a “aprendizagem significativa” acontece, conforme Ausubel (1982), quando os conhecimentos prévios dos alunos forem valorizados, para, assim, construir estruturas mentais que seriam utilizadas como meio, mapas conceituais que permitiriam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. É evidente que as práticas pedagógicas que são evidenciadas nas salas de aula ainda deixam um vácuo sobre como a aprendizagem acontece, pois existem ainda elos críticos no sistema escolar.

Assim, a instituição formadora, enquanto local para a construção da compreensão crítica da realidade, de acordo com Paulo Freire, e para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender sua sociedade e as relações que esta desenvolve, precisa ainda rever suas práticas no sentido de promover novos processos educativos, nos quais a incerteza pode ter lugar especial juntamente com a valorização dos conteúdos e dos saberes que os alunos trazem da sua prática social.

Essa articulação coletiva e individual leva a compreensão de ‘como ‘são desenvolvidas e elaboradas as atividades enquanto práticas instituintes, que se constroem no cotidiano, para uma aprendizagem significativa, ou seja, o próprio aprendiz incorpora e reelabora o que mais lhe interessa como aprendizagem. O aprendiz vai descobrindo o “como fazer”, e depois, mais uma vez, se necessário outras vezes, vai se apropriando com recortes de possibilidades que vão sendo encaixadas como um quebra-cabeça que não tem modelo, pois vai se construindo ao longo do processo de apropriação nas diversas tentativas, mediante práticas que vão sendo ajustadas a cada movimento, sempre de modo individualizado a cada novo procedimento construtor.

Ao se compreender que a aprendizagem e a construção do conhecimento que acontecem na socialização de pontos de vista diferentes, têm-se práticas pedagógicas que contemplam as demandas da atualidade. Este confronto é mais do que necessário e se faz urgente, pois é no antagonismo que se complementam, é na adversidade que se constroem possibilidades de

mudanças.

Foi esse nosso olhar sobre as práticas pedagógicas que se entrecruzaram nos cursos de formação de professores no Campus de Grajaú através do Parfor quando da finalização de alguns cursos especificamente o Curso de Licenciatura em História, quando quase três dezenas de alunos-professores concluirão seu curso com monografias que representavam suas vivências, origens e saberes/fazeres adquiridos no decorrer do curso, trabalhos monográficos que versaram sobre a história municipal, o estabelecimento da educação superior na região, nossas origens indígenas, a presença da miscigenação brasileira no nosso espaço geográfico, a luta pela educação escolar por parte de professores missionários na sua decência, enfim, contemplando a inovação pedagógica em sua essência e não só conceituações teóricas sobre o determinismo histórico que ainda persiste em nossa realidade.

O que dizem os alunos-professores do profebpar/PARFOR – história

O Profebpar/Parfor oferece formação pedagógica para docentes não licenciados, em exercício nas redes públicas através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica cuja é responsabilidade de custeio é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com garantia de gratuidade para todos os professores, cabendo-lhe somente cadastrar-se na Plataforma Freire e ter seu município escolhido para sediar o Curso.

A estrutura curricular do Parfor visa atender à realidade do professor leigo sem acesso ao conhecimento de diferentes teorias que propiciem opções de aprendizagem e a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, evidenciando na ação didática seu real significado no processo de construção do saber, embora conscientes de que na condição de mediador do conhecimento sistematizado precisa de tempo para estudar, trabalhar, planejar, agir e refazer.

No desenvolvimento das ações do Parfor, temos a percepção de sua relevância, pelo expressivo número de profissionais em processo de formação atualmente, dado que justifica sua relevância e continuidade, que projetam suas perspectivas de melhor atuação nos diferentes momentos da vida escolar e profissional. Nesse movimento dinâmico a construção da identidade profissional docente não é algo estático, mas vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem que se desenvolve ao longo de vários anos.

A experiência docente vivenciada nos referidos Programas nos possibilita refletir sobre aspectos da formação docente, em relação à teoria e à metodologia, como possibilidade de se repensar, de forma crítica, este processo de formação acadêmica na história da educação maranhense, tendo como referências as narrativas e as estratégias que se configuram nas contingências da formação-ação-reflexão-ação no cotidiano do ambiente escolar.

É nesse contexto que se optou por oferecer a Licenciatura em História em Grajaú município maranhense, tendo em vista a demanda de professores leigos que atuam nas escolas de Educação Básica do referido Município, sendo em sua maioria residentes no próprio município-sede, fato esse que em princípio foi visto com positividade no sentido de minimizar a ausência e a evasão dos referidos alunos, pois não careceriam de transportes para se deslocarem ao espaço onde as aulas deverão acontecer, embora tenhamos visto que, na realidade concreta os indígenas foram de certa forma vítimas de alguns problemas que tiveram de ser tratados em tempo hábil para evitar maior evasão.

O Parfor /História se iniciou no segundo semestre de 2014 com 51 alunos matriculados, destes 17 eram índios que vivem nas imediações do município, sete destes nativos desistiram do curso logo no primeiro semestre sob a alegação de que estaria sendo oferecido um outro curso para eles sobre cultura indígena a distância e seria mais prudente fazerem um curso que estaria mais identificado com suas origens. Mesmo as tentativas feitas por nós para que continuassem no curso, não ficaram. Também desistiram alunos não índios e a turma resultou

em 26 alunos, sendo dez alunos índios (homens e mulheres de etnia Guajajara) todos já colaram grau com exceção de uma que está ainda cursando em vias de conclusão.

Falar das dificuldades que estes alunos índios enfrentaram para a conclusão do curso nesse momento é fácil, mas no período em que estudavam foi difícil, por motivos diversos, dentre eles a distância da moradia deles para o Campus de Grajaú, e como não possuíam meios de locomoção dependiam de outros que vinham de bicicletas, motos ou até animais, por vezes esperavam a beira da estrada o ônibus ou outro transporte para darem carona.

Para solucionar todos esses problemas, contamos com a colaboração da Prefeitura Municipal através da secretaria de educação que nos ajudou com um ônibus para o traslado dos alunos, com marmiteira de almoço e até com uma casa para pernoite e descanso no intervalo das aulas. Mas nem todas as autoridades municipais colaboram com esses impasses dos nossos alunos, Grajaú é exceção, e assim mantivemos os alunos e concluímos o curso.

Quanto a identidade indígena em Grajaú percebemos que existe por parte dos mesmos e de seus descendentes uma maior valorização da cultura nativa tanto que durante o curso foi possível visitarmos algumas aldeias e até fazermos trabalhos de extensão junto as comunidades nativas, visitamos as aldeias Morro Branco, Arymã e tivemos oportunidade de conversar com os moradores sobre questões pontuais tais como direitos humanos, preconceito étnico, cultura nativa inclusive fazendo com alguns professores feiras de exposição dos trabalhos deles para serem oferecidos a comunidade.

Entrevistamos alguns chefes de tribos e participamos de almoço com as comunidades. Mas quando procuramos junto a sociedade “branca saber o que pensam dos índios o que ouvimos é de veras constrangedor, pois são identificados ainda como sorrateiros, preguiçosos, e difíceis de contato, ouvimos alguns depoimentos nesse sentido, embora possamos dizer que sempre fomos bem acolhidos pela comunidade indígena de Grajaú.

Procuramos através de um questionário por entrevista semiestruturado saber a opinião de alguns alunos-professores do Curso de História-Parfor sobre suas percepções do processo acadêmico desenvolvido pelo Parfor, na perspectiva de conhecer como interpretam a realidade vivida no que concerne vislumbrar possibilidades para superação das dificuldades. Através da abordagem qualitativa, que analisa os fatos em sua historicidade pretendemos apreender as experiências dos sujeitos a respeito do problema em questão, pois, conforme o que ensina Coutinho (2004, p. 439),

De uma forma sintética, pode afirmar-se, o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controle do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos [...].

Entretanto, procuramos superar o dualismo quantidade-qualidade, rejeitar oposições e “articular as dimensões qualificativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto” (Gamboa, 2005, p. 106). De acordo com este autor, independentemente do paradigma de investigação, pode-se recorrer a técnicas quantitativas e qualitativas no tratamento dos dados, por serem mutuamente complementares. Gil (2004, p. 53) acrescenta que “basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de aplicação de questionários aos informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Dessa forma construímos as questões iniciais do inquérito e deixamos os inquiridos livres para acrescentar o que achassem necessário:

1- Conte um pouco de como foi sua trajetória até chegar na UFMA, através do Parfor e quais os motivos lhe fizeram tomar uma iniciativa de fazer o cadastro na plataforma Freire e se dispor a cursar licenciatura em história?

Entrevistado A: Na verdade, eu nunca imaginei que teria essa oportunidade de fazer o

curso que sempre quis na UFMA. Um dia recebi uma notícia via grupo de WhatsApp da escola que tinha umas inscrições abertas para esse curso aos finais de semana, confesso que fiquei com medo de ir, mas depois que falei com meu esposo ele concordou e fui fazer o cadastro lá mesmo na UFMA Grajaú com a coordenadora local Cristina Torres. Ela com todo entusiasmo me animou e logo depois saiu o edital de matrícula. O início foi difícil, fiz o magistério lá no interior e as dificuldades foram grandes, desde com a questão financeira de vir todo final de semana pra Grajaú como de entender a linguagem dos professores. Mas, aos poucos fui dando conta e já ficava ansiosa para chegar o dia da aula. Foi a melhor coisa que fiz na minha vida.

Entrevistado B: foi a realização de um sonho, antes eu sabia pouco e até me comunicar tinha vergonha. Tive dificuldade, mas a força de vontade de ajudar meu povo Guajajara era bem maior, tinha final de semana que eu vinha até sem o dinheiro do bandeco e muitas vezes os colegas e a coordenadora me ajudaram.

Entrevistado C: trabalho a bastante tempo com História e gosto muito, queria fazer pedagogia porque como sou contratada tem mais vaga para educação infantil, mas como só podia fazer para a área que estava trabalhando fiz para História. Descobrir durante o curso que quando aprendemos e estudamos na universidade não fica difícil renovar o contrato porque querem os melhores, eu aprendi muito e levo para a sala de aula as ideias.

Entrevistado D: antes eu só trabalhava com o livro do professor, e depois que comecei o curso que foi difícil sempre tinha os colegas para me ajudar a não desistir. Na escola eu era elogiada porque depois que fui fazer o curso até meus alunos diziam que eu estava melhor.

Entrevistado E: Meus parentes tudo estavam alegres por mim ter entrado nesse curso. Na aldeia passei a ser visto como autoridade. Difícil, o pneu da moto furava, tomaram minha moto na barreira da polícia e mesmo assim acho que faltei pouco no curso.

2- Como você se percebe hoje, como professor de história, após ter terminado o curso? Você percebeu alguma diferença (profissional e pessoal)?

Entrevistado A- A diferença clara que aconteceu eu nunca mais fui a mesma professora que eu era apesar de me esforçar bastante eu tinha falhas como ainda hoje tenho, mas eu busco mais através das aulas de história de cada disciplina eu aprendi novas metodologias e essas metodologias de como ensinar história tem feito de mim uma professora melhor. Já na minha vida pessoal mudou muito também até o meu jeito de andar de me vestir de me relacionar com as pessoas que eu era um pouco tímida e agora eu já falo com mais firmeza e tudo graças a esse curso que tem me oferecido não somente o ensino teórico, mas também uma nova forma vencer desafios que eu achava que não era capaz.

Entrevistado B: Aos poucos eu fui mudando a minha forma de trabalhar fui ganhando mais coragem para falar para preparar as aulas foi um laboratório nos primeiros períodos, mas teve momentos difíceis mas mudou muito a minha vida profissional e a minha vida pessoal também mudou na mesma proporção por que eu leio bastante e preparo melhor as aulas. O respeito das pessoas passar a ser maior porque eles ver a mudança que as vezes nem a gente percebe, mas fazer uma faculdade nos dar uma força bem grande tanto na vida profissional como na vida pessoal também.

Entrevistado C: Até a minha escrita mudou quando eu comecei o curso eu não sabia organizar as ideias de como fazer uma aula diferente e esse curso me deu uma luz muito importante assim também mudou até a minha vida pessoal porque lá na comunidade do trabalho sou respeitada não só por ser professora, mas por ter um posicionamento crítico diferente de quando eu era apenas uma professora que trabalhava a disciplina de história.

Entrevistado D: Sim com certeza eu posso afirmar que eu tenho dois momentos da minha vida profissional antes de fazer o curso e depois. Mas nem da dificuldade para mim chegar até aqui torcendo de semana porque a satisfação de estudar aprender e melhorar a minha prática profissional superava a cada disciplina.

Entrevistado E: sim um a um em poder aumento quando você escolhe fazer o melhor para o seu cu e como Guajajara que é preciso superar o tempo perdido e fazer curso superior foi bom e levarei para sempre na minha comunidade a postura de um historiador para resgatar

a memória histórica do meu povo.

3- Você acha que o curso de história ofertado aos finais de semana te trouxe algumas contribuições para sua prática pedagógica com as turmas que trabalha?

Entrevistado A: Sim todo final de semana quando vem pra Grajaú vem comigo também a expectativa de como professor vai ministrar de cerveja para nós e a partir daí quando estou preparando as aulas da semana lembro de cada fala cada dica do professor deu para nós ir eu te aviso isso na minha sala de aula os meus alunos têm aprendido mais melhor.

Entrevistado B: Eu gosto da matéria de história e passei a preparar a melhor minhas aulas dos meus alunos vivenciam a nossa cultura e aprender mais.

Entrevistado c: No início eu estava com medo de mim continuar o curso, mas aí eu fui me contagiando com alegria dos alunos com a força dos professores, e seguir.

Entrevistado D: Aqui na escola uso o que aprendo na faculdade faço na hora de preparar e aplicar os assuntos de história. Aula diferente com o mesmo objetivo da aprendizagem.

Entrevistado E: Mudou, me acho capacitado para ensinar história e também aprendo quando leio.

4 - As disciplinas cursadas e as leituras durante as aulas do curso impactaram na tua prática pedagógica?

Entrevistado A:

Sim

Entrevistado B: A disciplina de educação cultural me deu muitas possibilidades de mudar a forma de ensinar por uma que tem dado certos.

5 - Você percebe que a partir do curso, mudou sua vida no sentido mais cultural, começaste a fazer algumas atividades diferentes, ou seja, pensar em levar os alunos para vivenciar o conteúdo trabalhado fora no espaço da escola?

Entrevistado A: antes eu não entendia muito a questão cultural como forma de esclarecer e forma para a mudança dos meus alunos, agora entendo que eu precisava mudar o jeito de ensinar para eles aprender.

Entrevistado B: A valorização da nossa cultura por meio da escola e boa para nossa aldeia e agora os jovens sugerem para mim uma aula diferente e fazemos. Eles aprendem mais.

Entrevistado C: Levei eles na cidade com a ajuda do secretário que deu o ônibus escolar. Foi uma aula linda, mostrei nossos patrimônios e para cada grupo uma tarefa, acho que foi a melhor aula que já fiz. Eles aprenderam.

Entrevistado D: Sair do espaço escolar para ensinar história é uma maneira prazerosa de chegar ao objetivo da aprendizagem. Durante o curso História do Parfor, já planejo as aulas dentro de um assunto que possa levar eles para uma aula campo. Ficam esperando por o dia que vão estudar a História e a memória histórica da cidade, do povoado e das entrevistas com membro de lá.

Entrevistado E: As aulas de história não são só na sala. Já deu aula na beira do rio Grajaú que fica bem pertinho da escola, debaixo das árvores e oficina de artesanato da aldeia explicando a história do meu povo contado pelos pajés e cacique. Estou gostando muito de ensinar História dessa forma que aprendi no curso da UFMA.

Considerações Finais

Entendemos a relevância do Programa para o cenário da educação básica do Brasil e no Maranhão em especial no município de Grajaú, tanto que esta pesquisa pretendeu analisar a contribuição do Parfor na vivência de uma prática pedagógica mais humanizada que se fez presente nas salas de aula da educação básica a partir da formação dos professores do Curso

de História.

Assim, através de um recurso metodológico identificado como entrevistas semiestruturadas procuramos saber dos alunos professores do Parfor como eles se integraram ao programa, como esse programa contribuiu para melhorar seu processo formativo de docente da educação básica, o que melhorou em sua vida social ou profissional, enfim o que poderiam falar sobre o Parfor e vimos que as respostas foram diversificadas e bem contextualizadas a realidade vivenciada pela amostra aleatória que trabalhamos.

Ao tratar sobre Políticas Públicas de modo mais geral destacamos que o Parfor ou qualquer outro programa enquanto política pública não pode ser estudada de maneira isolada do seu contexto, de sua história. Ao nos debruçar sobre o estudo etimológico da palavra “política pública” inferimos uma contradição entre o significado da palavra e o que se apresenta na realidade, onde não há participação dos sujeitos sociais na construção destas políticas públicas, visto serem gestadas pelos órgãos responsáveis e distribuídas aos “beneficiados” para apropriação. Este é o caso do Parfor que foi formulado sem a participação coletiva dos professores e onde os professores-alvo se inscrevem para realização do curso via Plataforma Freire.

Azevedo (2011) identifica no âmbito do entendimento do que sejam “políticas públicas” o Parfor é uma política pública distributiva e assim está inserido nessa lógica. Já Saviani (2009) diz que a construção destas políticas pode se aplicar ao Parfor como necessidade de educação formativa, mas que se deveria atentar para a relação conteúdo-forma, no sentido de perceber como são construídos tais Projetos Políticos Pedagógicos do curso investigado. Além disso, pode se verificar também se os conteúdos elencados e a forma em que são abordados contribuem para educação formativa do sujeito, ressaltando que estas questões já apontam horizontes para futuras pesquisas sobre o Parfor.

Podemos identificar que a princípio havia uma relutância ao ingresso ao programa, por desconhecem suas implicações, mas que mediante uma explicação não tão profunda, já se decidiam a participar. Observamos também que a adesão de descendentes indígenas prevaleceu na escolha do curso, bem como o enfrentamento as dificuldades que o mesmo apresentava principalmente pela distância e falta de veículos de locomoção até ao Campus de Grajaú.

Vimos na análise das respostas obtidas que a performance profissional dos alunos-professores melhorou consideravelmente, tanto que os nossos licenciandos perceberam que seus alunos do ensino fundamental já faziam elogios a metodologia adotada em sala de aula e que esse resultado era oriundo das aulas que tinham no curso de graduação em História o qual lhe permitia fazerem um trabalho de melhor qualidade.

Todos os esforços acadêmicos foram feitos para a valorização da cultura indígena a partir dos Projetos Pedagógicos do Curso - PPC disciplinas obrigatórias e eletivas foram oferecidas para proporcionar a discussão necessária a essa lacuna existente em nossa sociedade, monografias, teses e dissertações estão sendo desenvolvidas para divulgar e refletir sobre problemáticas apontadas pelos próprios alunos professores do Parfor.

Por fim, vimos com salutar alegria que as práticas pedagógicas de sala de aula foram contempladas com novos saberes e fazeres significativos que até então estavam restritos ao que aprenderam em sua formação básica e aos livros didáticos. Todos os licenciandos em História finalizaram seu curso com louvor e mediante a defesa de um trabalho monográfico bem orientado contribuíram de forma inovadora para o ensino local.

Dessa forma esse artigo representa um viés de análise feito por uma observadora que acompanhou de perto e atenta ao desenvolvimento do curso e as melhorias profissionais dos seus integrantes ao concluírem suas licenciaturas que os habilitarão a serem professores de História Licenciatura em Grajaú ou em outro contexto.

Referencias

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. **Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves”-2013.** Disponível em: http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833

BRASIL. **Lei n.º 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-norma-pl.html>. Acesso em: 03 out. 2020.

COUTINHO, Clara P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática.** Coimbra: Almedina, 2004.

DOURADO, Luís Fernando. **Políticas e gestão da educação superior.** Transformações recentes e debates atuais. São Paulo/Goiânia: Xamã/Alternativa, 2011.

FINO, Carlos N. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v.1, n.4, p. 45-54, ago. 2011.

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

GAMBOA, S. Á. **Fundamentos para la investigación educativa:** presupuestos epistemológicos que orientam al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa, Editorial Magisterio, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2005.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais transformadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

SOUSA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada:** Educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

VEIGA, Ilma P.A. **Inovações e projetos pedagógicos: uma relação regulatória ou emancipatória?** *Caderno CAPES*, v. 23, n. 61. Campinas, dez. 1992.