

O REAL NÃO ESTÁ NA SAÍDA NEM NA CHEGADA, ELE SE DISPÕE É NO MEIO DA TRAVESSIA: O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-Parfor

*THE REAL IS NOT ON THE WAY OUT OR ON ARRIVAL, IT IS IN THE
MIDDLE OF THE CROSSING: THE NATIONAL PLAN OF TRAINING OF
BASIC EDUCATION TEACHERS-Parfor*

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo 1
Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde 2

Resumo: Apresenta-se o Programa de Formação de Professores (Parfor) no âmbito da Universidade Federal do Maranhão-UFMA destacando a formação dos professores-leigos alocados em escolas pelo território maranhense carecendo da formação docente para melhoria de sua profissionalização na sala de aula. Relata-se a experiência do Parfor em cinco municípios maranhenses: Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Urbano Santos, Lago da Pedra e Lago do Junco, apresentando o contributo do Curso de História na formação desses professores tendo em vista a melhoria da educação local. Identificamos o início dessa formação como sendo a saída aproximando-nos da obra de Guimarães Rosa-Grande Sertão: Veredas e as experiências exitosas na travessia dos quatro anos de formação docente com a chegada na colação de grau. Conclui-se que o Parfor é um dos programas de formação de professores que traz em sua essência a contribuição real e concreta de uma escola mais humanizada e uma sociedade mais democrática.

Palavras-chave: Parfor. UFMA. Curso de História. Formação de Professores.

Abstract: The Teacher Training Program (Parfor) is presented within the scope of the Federal University of Maranhão-UFMA, highlighting the training of lay teachers spread across school spaces in the Maranhão territory that lack teacher training to improve their professionalization in the classroom. Parfor's experience in five municipalities in Maranhão is reported: Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Urbano Santos, Lago da Pedra and Lago do Junco, presenting the contribution of the History Course in the training of these teachers with a view to improving local education. We identified the exit as the beginning, approaching the work of Guimarães Rosa-Grande Sertão Veredas and the successful experiences in the crossing of the four years of teacher training with the arrival in the graduation. It is concluded that Parfor is one of the teacher training programs that brings in its essence the real and concrete contribution of a more humanized school and a more democratic society.

Keywords: Parfor. UFMA. History Course. Teacher Training.

- 1 Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão, lotada no Curso de História Licenciatura, habilitação em História (graduação) Especialista em Teoria e Produção do Conhecimento História pela UNICENTRO – Guarapuava -Paraná. Docência e Tutoria a Distância pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul a nível de Especialização strito-sensu e Doutorado em Ciências da Educação pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP/Havana) Cuba reconhecido na Pontifícia Universidade de Brasília - PUC-DF. Bolsista pelo Parfor/UFMA (Programa de Formação de professores da Educação Básica) no curso de Pedagogia e História (2013-2020). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5242381268998292>. ORCID: <https://orcid.org/000-0001-6183-7056>. E-mail – telma.bonifacio@ufma.br
- 2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em História Ensino e Narrativas pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST/UEMA) e em Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira Portugal (UMA). Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Bolsista pelo Parfor/UFMA (Programa de Formação de professores da Educação Básica) no curso de Pedagogia e História (2013-2020). Professora da Educação Básica do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/486757238804802>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8138-7280>. E-mail - ana.psriv@ufma.br

Uma saída promissora

Iniciamos esta reflexão inferindo que as universidades federais no Brasil, quase em sua unanimidade assumiram o compromisso de conveniar com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), objetivando a melhoria do IDH nacional, na compreensão de que em se melhorando a formação docente, necessariamente se melhorará a educação básica de nossos alunos do ensino infantil, fundamental e/ou médio, em suas demandas formativas.

Para Guimarães Rosa “quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia” e para nós o Programa de Formação de Professores (Parfor) é uma travessia que em conformidade com as Leis e as Diretrizes da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), orienta para a formação de professores licenciados para atuarem na educação básica em caráter emergencial, estabelecendo, inclusive prazos para esse alcance, embora, tais prazos sejam flexibilizados no contexto da realidade precarizada da formação docente.

Instituído pelo disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, visando induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes em exercício na rede pública de educação básica, a LDB 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 veio contribuir para a qualificação dos professores espalhados pelos mais distantes espaços geográficos do Brasil e do estado do Maranhão em especial.

Em conformidade com o Manual Operativo do Parfor-Capes, o acesso dos docentes à formação requerida pela LDB n. 9394/96 é alcançada por intermédio da oferta de turmas especiais, feitas por Instituições de Educação Superior (IES), em cursos de:

- Licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
- Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial;

As vagas ofertadas no âmbito do Parfor se destinam aos docentes em exercício de sala de aula e/ou aos profissionais em serviço na educação escolarizada, sem a licenciatura, em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, e nesse caso trataremos dos municípios de Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Urbano Santos, Lago da Pedra e Lago do Junco, os quais estiveram sob minha coordenação desde 2015, quando da aula inaugural no Continente, saída que nos deixou o olhar inquieto de cada um daqueles professores-alunos, ingressantes na Licenciatura em História, com um brilho de incertezas que caracterizava a busca pelo conhecimento acadêmico através da dúvida e do espírito crítico.

Nessa travessia, Guimarães Rosa “salienta a ambiguidade, a inconstância da vida e as forças imponderáveis, externas e internas, diante das quais o ser humano defronta-se permanentemente” [1979, p.47]. Ele expõe teses de que “as pessoas ainda não foram terminadas” [1979, p. 53]. e “tudo é e não é” [1979, p. 54]. teses que nos reportam a travessia no ensino da história e na formação de professores, além da gestão pedagógica no ensino superior.

A travessia do contexto educacional

Acompanhamos o esforço, o crescimento, as conquistas de cada um professor-aluno do Parfor e jamais esqueceremos os momentos difíceis pelos quais passaram para enfrentarem a travessia mediante a busca do conhecimento. Esta por vezes, parecendo inalcançável, mas, implicando ao mesmo tempo crescimento exponencial no campo profissional.

Nada aconteceria conforme tem acontecido se um de nós desistisse na travessia, independentemente da função que exerçamos, somos uno no coletivo, como o somos na diversidade, daí o nome “universidade” que remonta ao latim como *universitas*, associado ao termo universo, usado para designar estudantes e professores que formaram os primeiros centros de ensino superior fora das ordens religiosas, que, neste momento, é a Universidade Federal do

Maranhão, a minha, a nossa universidade!

No Parfor a travessia desse labirinto nos impeliu alcançar a chegada, qual seja, a formatura desses professores licenciados em História, sobretudo, por ter valor inenarrável no âmbito universitário oportunizando professores - leigos se tornarem professores licenciados com experiência, conhecimento e sensibilidade no *métier* profissional.

Na gestão acadêmica do Curso de História, assistimos pulsar através de nossos alunos, o trabalho coletivo, a capacidade de escuta; os limites e os esforços individuais; propondo soluções de modo sério e comprometido; inspirando o crescimento pessoal e harmonizando os recursos disponíveis; com compromisso social de forma coerente, sendo mediador entusiasta com predisposição e energia para superar os desafios diários, conforme descreve Vasconcellos (2006, p. 71)

O trabalho do coordenador vai além do trabalho de cada professor, individualmente considerado; tem uma dimensão coletiva; vai além da sala de aula; não basta cada professor ter seu projeto de trabalho; há um projeto maior, que inclui o didático-pedagógico, mas o ultrapassa, vai além da mera administração – no sentido de executar, desvinculado do planejar – deve estar voltado para a mudança, para a reflexão crítica sobre a prática, tendo em vista seu aperfeiçoamento, a superação das contradições.

Para Geglio (2010) são atribuições do coordenador: ser comunicador do conhecimento de todos para todos; ser articulador transitando em todos os espaços formais e informais da instituição, ou que nela interferem, e aproximando os objetivos institucionais; ser negociador reconhecendo direitos e deveres, aspirações e angústias, expectativas e conflitos no seu dia a dia de profissional.

A troca de experiências no campo de trabalho que é ao mesmo tempo a universidade e a escola é sempre o objetivo maior na gestão do Curso de História no Programa de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica – Parfor, em diferentes municípios do continente no estado do Maranhão, experiência que nos impulsiona ao compromisso acadêmico e social.

Assim sendo, optar por esse caminho nos exige tomada de consciência sobre o que há de mais importante na docência como se fora um arauto do saber escolarizado, com intencionalidade para a formação humana. Temos a clareza de que formar professores não significa formar reprodutores da informação e, sim, produtores de novos conhecimentos, com liberdade e autonomia pensada como um todo, um “continuum” em conformidade com as palavras de Nóvoa, na obra “Professores, Imagens do Futuro” (2009),

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 23).

A estrutura curricular do Parfor visa atender à realidade do professor-aluno a partir de diferentes teorias que propiciam aprendizagem e a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, evidenciando na ação didática seu real significado, conscientes de sua condição de mediador do conhecimento sistematizado precisando de tempo para estudar, trabalhar, planejar, agir e reagir.

No desenvolvimento das ações do Parfor, temos a percepção de sua relevância, pelo expressivo número de profissionais que finalizam sua formação docente, dado que justifica sua presença na universidade e projeta suas perspectivas nos diferentes momentos da vida escolar e profissional de seus estudantes. Nesse movimento dinâmico em busca de uma identidade docente, vai se definindo um processo de mudança, mediante uma aprendizagem que se desenvolve ao longo de quatro anos.

O Parfor possui como objetivo estruturante de suas ações, “Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País” (BRASIL, 2009 apud SCHOTTEN; BRID, 2015, p. 5832).

É comum se ouvir dizer “que o Parfor é um programa de formação aligeirado, superficial” ou, até mesmo, que é uma forma de o governo federal garantir um “salário indireto” para os professores das universidades públicas. Opiniões à parte, diante desse tipo de crítica, procuramos demonstrar na prática que tais entendimentos estão fora do contexto, quando temos como resultado uma formação docente rica de valores cognitivos, procedimentais e atitudinais, visto que os licenciados do Parfor fazem a diferença na saída, na travessia e na chegada em busca do saber escolarizado, não desistem diante das dificuldades encontradas e demonstram saberes e fazeres que nem sempre se apresentam em outros cursos de formação identificados como regulares no meio acadêmico.

Alunos do Parfor são frequentes, assíduos, comprometidos com suas tarefas acadêmicas, não evadem ou abandonam a sala de aula sem motivos justificáveis, e mesmo assim tal fenômeno é minimamente ocorrido, fatos que pude presenciar como gestora que fui em duas ocasiões (2015-2017/2018-2020) bem como pesquisadora da ambiência acadêmica, vejo a influência positiva que este programa gera no âmbito da educação superior com reflexos também positivos na educação básica, dados que nos levam a rememorar sobre o tempo de coordenação do Parfor para identificar como se desenvolveu o processo formativo dos professores-alunos e alunas desse programa.

Da nossa permanência frente ao curso de formação dos professores licenciados em História, aqui identificado como – a travessia, conforme o título desse artigo se apresenta, destacamos a saída a partir do seletivo e a aula inaugural onde as formas de ensinar e aprender, as metodologias, os instrumentos, as viagens de estudo, os trabalhos com a comunidade citadina, indígena ou quilombola, ocorreram de forma que a chegada fosse tranquila e esperada com louvor.

Em relação às atividades extraclasses identificados nas jornadas pedagógicas ou visitas técnicas que fizemos ao entorno dos municípios e em contextos mais distantes como, à capital do estado do Maranhão e em Alcântara para observar e reconhecer a importância histórica da arquitetura dessas cidades se desenvolveu de forma extraordinária levando aos nossos alunos professores conhecimentos antes não identificados.

Já os seminários interdisciplinares se traduziram em momentos acadêmicos de riqueza imensurável, visto que experienciamos seminários grupais e coletivos em parcerias com outro município e nesse contexto utilizamos o ensino, a pesquisa e a extensão como componentes indissociáveis no processo de formação do professor.

Os estágios supervisionados foram outra experiência exitosa e não poderia ser diferente, pois diante de tanta produção acadêmica oral e escrita oriunda dos seminários, das visitas técnicas e das jornadas pedagógicas a experiência dos estagiários foi coroada de êxito, chegando ao final da oferta das disciplinas obrigatórias do curso, iniciam-se logo as orientações de monografias mediante o encerramento da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em História da qual já saiu um pré-projeto de investigação conforme orientação da coordenação aos professores que atuam nesse contexto letivo seguido das defesas das monografias de conclusão de curso.

Trazemos alguns registros desses momentos importantes na formação docente implementada na UFMA pelo Parfor, a partir do Curso de Licenciatura em História, com a participação dos alunos e alunas, professores e professoras.

Figura 1. Seminário sobre a importância do Estágio na formação docente



Fonte: Arquivo das autoras.

Desse momento colaborativo podemos destacar as atividades desenvolvidas nos Municípios de Grajaú e Jenipapo dos Vieiras, Urbano Santos, Lago da Pedra e Lago do Junco no que tange as disciplinas, seminários, estágios e visitas técnicas, a Alcântara, município maranhense que possui um acervo arquitetônico de grande valor histórico e que enriqueceu os estudos sobre a História do Maranhão.

Outro evento de valia foi a visita a cidade de Alcântara iniciada em São Luís no Anel Viário quando um grupo de alunos e alunos embarcaram em uma lancha com destino aquela cidade singrando a Baía de São Marcos.

Figura 2. Travessia da Baía de São Marcos rumo a Alcântara-Maranhão



Fonte: Arquivo das autoras.

A criação do Museu Itinerante dos artefatos indígenas, construído a partir de doações de artefatos indígenas e orientado pela professora de História Indígena e do Indigenismo possibilitou a valorização e o resgate de uma cultura que está esquecida no interior das aldeias maranhenses.

Figura 3. Exposição do Museu Indígena Itinerante em Grajaú/Jenipapo dos Vieiras



APRESENTAÇÃO

A formação proposta no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tem como base o estágio que é visto como via fundamental na formação do professor sendo essencial considerar que o mesmo possibilita a relação teoria-prática no campo do trabalho docente.

OBJETIVO

Refletir sobre a importância do estágio para a formação docente a fim de nos aproximar da realidade escolar, com vistas a uma visão dialética na superação da fragmentação entre teoria e prática, visando à formação da identidade profissional através da reflexão, do diálogo e da intervenção.

PROGRAMAÇÃO

Dia: 08/09/2018 (sábado)

Local:

07h 30 min: Credenciamento
Recepção: Banda de Música do Município de Jenipapo dos Vieiras
Cerimônia de Abertura - 08 horas

Lançamento dos Livros: "Quilombo uma forma de resistência negra" da Profa. Mestre Ana Paula Reinaldo Verde e "O Estado Sanitário na Província do Maranhão e a saúde pública em debate" da Profa. Mestre Josilene Louzeiro Alves.

Apresentação cultural: Dança Quadrilha vencedora 2018 Jenipapo

Palestra: 09 horas

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: uma travessia para a docência na Educação Básica, num labirinto legal.

Palestrante: Dra. Telma Bonifácio Santos Reinaldo

Apresentação de Trabalhos
10h às 12h

Artigos/Comunicação Oral -
Apresentação de Banner
EXPOSIÇÃO DO MUSEU INTINERANTE
CIDADE GRAJAU/ MUSEU INDIGENA
(alunos de História PARFOR -
Grajaú)



Fonte: Arquivo das autoras.

Nessa travessia criam-se espaços de troca de experiências e produção de conhecimentos históricos convidando os alunos e alunas para reflexões sobre temas relevantes que tanto tem preocupado não só a sociedade, em geral, mas a educação escolarizada em particular, pois é a educação o principal instrumento para a conquista de um espaço no mundo do trabalho e é dever e obrigação dos profissionais que atuam na área da educação discutirem temas desta natureza para apontarem alternativas possíveis à sociedade.

De acordo com Aguiar (2007), a figura do professor na estrutura da política educacional brasileira existe desde os tempos do Brasil Colônia, subsistindo por séculos na instrução pública elementar brasileira, tratando-se de carreira desprestigiada pelo Estado e pela sociedade e, na maioria dos casos, mal remunerada, mas com o Parfor, essa realidade se desfaz, dando lugar a profissionais licenciados aptos a assumirem salas de aula da educação básica com a certeza que estarão em seu lugar por mérito.

Constata-se, então, que o/a professor/a leigo/a é um personagem de forte atuação na história da educação e, ao mesmo tempo, um (a) sobrevivente histórico (a) do abandono dos poderes públicos em épocas diferentes, decorrente da falta de planejamento e investimentos compatíveis com a necessidade da educação do povo (AGUIAR, 2007, p. 12).

Os professores leigos, tem sido historicamente, um segmento marginalizado da educação brasileira, presentes principalmente nas escolas de zona rural e nas periferias urbanas, abandonadas pelos poderes públicos, sem investimento formal, gerando o legado de uma instrução pública deficiente e disforme, decorrente de um corpo docente leigos e mal preparados.

Como já dissemos antes, somente a partir da LDB de 1996, o Estado brasileiro, sob o ponto de vista normativo e operacional, vai extinguindo essa figura,

Estabelecendo a exigência de que a formação de docentes para atuar na educação básica, seja em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2014, Art. 62).

De acordo com o Documento Referência da Conferencia Nacional de Educação – Conae (2010, p. 59), nenhum outro momento histórico a partir da institucionalização do Parfor no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 até 2006, e de 2007 até 2011), mereceu tamanha ênfase por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais trata-se, portanto, de um esforço governamental singular, merecendo ser estudado e analisado como política pública capaz de promover, como afirmam Gentili e Oliveira (2013, p. 253), “a mudança (travessia) na fisionomia da educação brasileira”.

Nesta linha de raciocínio, com o intuito de apresentar os resultados, do Curso de História no município de Grajaú e Jenipapo dos Vieiras, Urbano Santos, Lago da Pedra e Lago do Junco - Maranhão, levamos a efeito algumas visitas técnicas com apoio dos professores do curso de História atendendo a expectativa de que “o profissional em formação considere as experiências vivenciadas na graduação como uma das saídas na qual se dará o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista que ao longo da sua formação “na travessia” novas possibilidades e necessidades ocorrerão” (UFMA/Parfor, 2015, p. 31), para mostrar que o curso muda a prática de professor, e o seu desenvolvimento como ser social.

Figura 4. Visita Técnica ao Centro Histórico de São Luís



Fonte: Arquivo das autoras.

Nessa perspectiva, a experiência do Parfor é segundo Chizzotti, “a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade social - quem sou, o que quero e com quem e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade” (CHIZZOTTI, 2010, p. 120-121). Na visão de Almeida e

Pimenta (2009), a formação docente não pode mais ser focalizada nos moldes de um currículo normativo que apresenta, primeiramente, a ciência para detalhar *a posteriori* sua aplicação no estágio.

Nessa formação, a reflexão é preponderante, pois, ao redimensionar sua experiência, o professor aperfeiçoa a reflexão na ação. Este ato, por sua vez, propicia mudanças nas práticas docentes que deixam de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas, tal como afirma Freire (2004, p. 32): “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”

Tendo em vista possibilitar a compreensão de como os docentes vivenciam seus processos de formação, Pereira (1999), analisando os atuais modelos de formação docente no Brasil, faz referência, primeiramente, à racionalidade técnica, “em que o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, tomando por base as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (p. 111-112). Vale aqui salientar que as principais críticas apontadas a esse modelo se referem ao fato de que ele separa teoria e prática, não se ocupa das relações estabelecidas entre professor e aluno bem como não possui um estatuto epistemológico próprio.

O segundo modelo é o da racionalidade prática: “o professor é um profissional autônomo que reflete, toma decisões durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável, carregado de incertezas e conflitos de valores” (PEREIRA, 1999, p. 113). Esse modelo também é criticado, uma vez que, corre o risco de valorizar apenas os conhecimentos oriundos da prática, sem o rigor inerente aos fundamentos teórico-metodológicos que a embasam. Dessa forma, os problemas e as questões do cotidiano são mais valorizados, o que leva a um favorecimento da improvisação na formação docente.

O terceiro modelo refere-se ao professor investigador: “as universidades devem formar professores sem dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão, um profissional dotado de uma postura investigativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente” (PEREIRA, 1999, p. 118). Esse modelo enfatiza a importância do professor assumir uma postura investigativa em relação às suas práticas, com vistas a problematizar a realidade em busca de soluções inovadoras. Neste caso, os docentes são produtores de conhecimento e não simples mediadores entre a ciência, o conhecimento, os produtos da pesquisa e o licenciando.

Cunha (2006) argumenta que a carência da reflexão na formação docente deixa os profissionais mais suscetíveis a reprodução cultural e a manutenção das práticas de repetição. Sob essa ótica, a formação docente do Parfor reconhece a existência de múltiplos saberes e a necessidade da articulação entre eles, buscando-se a compreensão e a interpretação desses fundamentos epistemológicos para modificar, sobretudo, a relação do sujeito conhecedor com o objeto a ser conhecido.

Além de a prática pedagógica não ser neutra, ela não se refere apenas a uma ação individual. Trata-se, na verdade, de uma prática social situada, onde estão presentes as relações sociais que servem aos interesses humanos, sociais, culturais e, portanto, políticos, produtos de relações de força que têm pendido para a dominação de classes. A reflexão guarda, pois, estreita relação entre o pensamento e a ação, serve à transformação das situações reais e históricas em que os docentes se encontram.

Vale ressaltar que a formação que se ancora na reflexão consciente possibilita ao docente desconstruir sua experiência vivida, tendo em vista favorecer a emancipação e a autonomia profissional de modo a não fazer do seu próprio trabalho simples reprodução, mas criação de um espaço de práxis. Somente na ação refletida com outra consciência pode levar o docente a redimensionar sua prática, transgredir as fronteiras das disciplinas e, intencionalmente, romper com o paradigma da ciência moderna. Nesses termos, a formação inicial de professores, considerando-se a complexidade do real, requer saberes de diferentes naturezas e espaços para que as conexões entre os diversos conhecimentos propiciem práticas inovadoras.

A Chegada Esperada

Defendemos que o exercício da docência não pode ser estático, “ao contrário, é sempre processo, mudança, movimento, é arte, novos sentimentos e novas interações” (CUNHA, 2006,

p. 24). Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, o processo de formação docente considera as situações de emergência que acontecem nos ambientes educativos e esclarece que todo objeto, precisa ser decifrado, uma vez que este não se encontra à parte no mundo.

Tais pressupostos podem auxiliar o docente a perceber que a educação, a cultura e a sociedade são sistemas complexos, envolvem diferentes áreas do conhecimento e exigem um olhar mais amplo e abrangente sobre as situações que afloram no contexto da prática educativa, isto é, uma base teórico-metodológica sólida para que o docente encontre saídas, sabendo para onde ir e onde quer chegar.

A formação docente apresenta ainda inúmeras dificuldades, entre as quais a predominância do paradigma da reprodução do conhecimento nos currículos de formação, o que leva o professor a considerar a prática docente de forma isolada e desarticulada. Com isso, vemos que “o mesmo paradigma tradicional que temos criticado nas últimas décadas continua presente nas salas de aula e nos processos de formação docente em que predominam os esquemas decisórios verticais, alienados e individualistas” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 210).

Para tanto, se faz indispensável desintegrar falsas certezas e pseudo-respostas, esquecer que a descoberta de um limite ou de uma carência em nossa consciência já constitui progresso fundamental e salutar para essa consciência. Isso implica dizer que a formação docente necessita mobilizar todos os estruturantes do pensamento e da ação, o que requer a transformação do sujeito e de seu modo de pensar.

Nesse contexto, acreditamos que as práticas inovadoras na formação docente possam assumir papel significativo no sentido de ajudar o professor a transformar os rumos da docência. A difusão e as proposições inovadoras se contrapondo à dicotomia entre teoria e prática, como tem sido caracterizado o trabalho docente na universidade.

Sem dúvida, um princípio capaz de unir o pensamento e a ação requer que a formação docente seja tratada por meio de um processo de formação integral, conforme apontam Torre e Barrios (2002). Esses autores recomendam um modelo de ensino integrador em suas propostas, adaptado aos diferentes contextos, e polivalente em suas estratégias e sistemáticas de avaliação.

O pressuposto da formação integral é a mudança [...] como organizadora conceitual da realidade e princípio de construção do conhecimento; a consciência como construto que faz presente o que estava ausente, visível o invisível, possível o imaginário, a confrontação ou tensão inferencial que está na origem de toda mudança; a complexidade como qualidade inerente à ação, ao pensamento e sentimento humanos; a comunicação como veículo de expressão e realização (TORRE; BARRIOS, 2002, p. 77).

Nessa construção teórica, a complexidade nos ajuda a perceber que a mudança é um dos pressupostos fundamentais a todo processo transformador que se encontra presente na construção do conhecimento. Os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos desse paradigma não permitem separar o ser da realidade, a subjetividade da objetividade, o educador do educando, o sujeito da cultura. Sob esse olhar, a realidade educacional não é feita de racionalidade técnica e fragmentação, mas de processos que consideram o todo e, também, as partes, o conhecimento intuitivo, o emocional, o imaginativo e o sensível, a saída, a travessia e a chegada, no dizer de Guimarães Rosa.

No Parfor, optamos pela possibilidade de construir uma proposta profissional docente reflexiva, que permita ao professor saberes e fazeres que o oriente para o ensino, a pesquisa, a extensão, a produção do conhecimento, e tudo isso se faz presente na sala de aula do Parfor quando trabalhamos com metodologias, tecnologias, pesquisas de campo, viagens de estudo, seminários interdisciplinares onde se possa interagir, dialogar e socializar conhecimentos oriundos dos componentes curriculares que atendem as Diretrizes Curriculares da Formação do Professor.

Vivencia-se a aproximação entre a teoria e prática quando ao tratar de temas relacionados a história nacional ou local visitamos o Centro Histórico de São Luís com seus casarões coloniais, o município de Alcantara, um museu a céu aberto do tempo colonial brasileiro, a aldeia Arimý dos

Guajajaras nas proximidades de Grajaú onde se buscou elementos da cultura nativa indígena para o Museu Itinerante, ou a aldeia Sabonete no entorno de Jenipapo dos Vieiras, onde fomos buscar as origens do município, bem como nas barrancas dos rios que ladeiam o município de Urbano Santos para entender porque seus habitantes deram guarida aos balaies, enfim fazemos a travessia de forma singular, como disse Guimarães Rosa: *Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas “mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”* (João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*).

Referencias

AGUIAR, V. T. **Pesquisa em letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. *Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo*. In: _____. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

BRASIL. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017**. Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Disponível em: <https://www2.unifap.br/Parfor/2017/04/24/portaria-no-82-de-17-de-abril-de-2017-capes/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial - Manual Operativo**, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Documento de Referência. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de /2009** (Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016) - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: acesso em 7 de março de 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, M. I. da. **O professor na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção: Educação e Comunicação. Vol. 1.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. IN: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade** – Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Ano XX, n. 68/especial, dez./1999.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 13. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979.

SCHOTTEN; Neuci; BRID, Jamile Cristina Ajub. A contribuição do Parfor para a vivência de um currículo humanizado por professores da educação básica. **EDUCERE** – XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22128_8830.pdf. Acesso em 10 mar. 2022.

SPERBER, S. F. **Caos e cosmos: leituras de Guimarães Rosa**. São Paulo, Duas Cidades; Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1976.

TORRE, S.; BARRIOS, O. **Curso de formação de educadores: estratégias didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico de Curso de História**. São Luís: UFMA, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano as salas de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.