

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE ATUAM NA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MARANHÃO E A CONTRIBUIÇÃO DO Parfor

THE TRAINING OF MATHEMATICS TEACHERS WHO WORK IN THE BASIC EDUCATION NETWORK OF MARANHÃO AND THE CONTRIBUTION OF Parfor

Alda Margarete Silva Farias Santiago 1
Maria do Carmo Alves da Cruz 2
Suzana Andreia Santos Coutinho 3

Resumo: O presente artigo apresenta aspectos sobre as condições da formação dos professores de Matemática que atuam na Educação Básica nas redes municipais do estado do Maranhão, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Embora haja diversas investigações sobre a formação de professores no Brasil, no Maranhão a temática é pouco explorada, e em se tratando, especificamente, do segmento dos professores de Matemática, as respostas não são facilmente obtidas. Realizamos um levantamento no acervo do Parfor, a partir dos trabalhos de conclusão de curso e da Proposta Pedagógica do Curso de Matemática. Para subsidiar esta pesquisa, utilizamos os estudos de Brzezinski (2007), Fernandes (2012) Pimenta (1997) e outros que nos auxiliaram a compreender a formação ofertada pelo Parfor. Os resultados obtidos, indicam a importância do Programas na formação dos professores de Matemática no Maranhão.

Palavras chave: Formação. Professores de Matemática. Parfor. Maranhão.

Abstract: This article presents aspects about the conditions of training of Mathematics teachers who work in Basic Education in the municipal networks of the state of Maranhão, through the National Plan for Training Teachers of Basic Education - Parfor of the Federal University of Maranhão -UFMA. Although there are several investigations on teacher education in Brazil, in Maranhão the theme is little explored, and when dealing specifically with the segment of Mathematics teachers, the answers are not easily obtained. We carried out a survey of the Parfor collection, based on the course conclusion works and the Pedagogical Proposal of the Mathematics Course. To support this research, we used the studies of Brzezinski (2007), Fernandes (2012) Pimenta (1997) and others that helped us to understand the training offered by Parfor. The results obtained indicate the importance of the Programs in the formation of Mathematics teachers in Maranhão.

Keywords: Training. Mathematics Teachers. Parfor. Maranhão..

- 1 Graduada em Pedagogia- Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Mestra em Educação (UFMA). Doutora em Educação Brasileira- Universidade Federal do Ceará/UFC e Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia -Departamento de Educação II/UFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8137042356481507>. ORCID: <https://orcid.org.br/0000-0002-6603-3716>. E-mail alda.farias@ufma.br
- 2 Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação- Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Doutora em Educação em Ciências e Matemática- Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática- REAMEC e Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Departamento de Educação I/UFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5658169510299963>. ORCID: <https://orcid.org.br/0000-0002-7928-1284>. E-mail maria.cac@ufma.br
- 3 Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação- Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Professora do Ensino Fundamental -Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9824498572400260>. ORCID: <https://orcid.org.br/0000-0001-8590-0419>. E-mail suzanasantoscoutinho@outlook.com

Introdução

O que já sabemos sobre as condições de formação dos professores de Matemática na rede pública municipal básica do Maranhão? Tratados genericamente, os dados disponíveis não são suficientes para conhecer as condições da formação desses professores, e a ausência destas informações dificultam, entre outras coisas, a reestruturação curricular, e a elaboração e o planejamento de políticas de formação inicial e continuada de professores de matemática com base nas demandas reais para atuação na formação básica.

Definimos como condições de formação, o efetivo percurso realizado pelo docente para qualificar-se com vistas ao exercício do trabalho pedagógico para o qual foi designado. No que se refere, aos currículos, às instituições, os níveis de formação e outras questões inerentes à formação, principalmente, a realidade educacional dos municípios maranhenses, em sua maioria, marcados por acentuados problemas sociais, econômicos e educacionais.

Daí, é necessário recordar a configuração da educação no país, seus percursos, embates, recuos e avanços, a fim de identificar elementos capazes de subsidiar a compreensão sobre as condições que caracterizaram a formação de professores no Brasil e seus desdobramentos na sociedade, ao longo dos anos, especialmente na realidade maranhense.

A formação de professores tem pautado diversos debates, principalmente no bojo das lutas que remontam ao período de redemocratização do um, em fins dos anos 1970. Ao lado de outras questões, o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, vem sendo colocada como fator preponderante para o alcance de uma sociedade, justa e igualitária.

Foram e ainda são, muitos os desafios para a concretização da formação como prevista nos movimentos e já contemplada nos dispositivos oficiais que norteiam a educação. Na atualidade, esses desafios, vem se potencializando em meio às antigas problemáticas, como a ausência de efetividade das políticas educacionais, a incapacidade da escola em dialogar com questões contemporâneas, como a emergência de novos sujeitos históricos no cenário social como: os indígenas, quilombolas, deficientes e outros, bem como os novos processos informacionais mediados pelas novas tecnologias. E principalmente, com o contexto pandêmico intermitente imposto pelo Coronavírus, desde o ano de 2020.

Esse cenário, impõe a necessidade de reflexões e debates acerca da educação em todas as suas dimensões, sobretudo quando se analisa as condições objetivas para a sua concretização, considerando as alterações operadas na legislação educacional, especialmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação)

Ademais, reitera-se a emergência de novos arranjos educativos, a partir da emergência sanitária global que impôs o ensino remoto e reconfigurou os sentidos do ensino, com novos formatos, como o ensino híbrido, remoto ou híbrido que passaram a integrar a ação pedagógica, trazendo com isso, desafios para o currículo que exige maior atenção, e para professores e alunos, que precisaram adequar-se à nova realidade.

Nesse sentido, elegemos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), alocado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como lócus desta investigação, tendo em vista a sua atuação em diferentes municípios maranhenses, por mais de uma década, e com um significativo número de professores graduados ao longo dos anos. Além disso é importante destacar, em perspectiva histórica, a formação de professores de Matemática no Maranhão, seus impasses e suas singularidades, para melhor compreensão acerca da formação ofertada pelo Parfor e sua relevância para a educação básica pública municipal.

Breve histórico sobre a formação de professores de matemática no Maranhão

A formação de professores de Matemática no Maranhão, teve sua história marcada por programas especiais. Inicialmente, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino

Secundário- CADES a partir do Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953, criada para diminuir a carência de professores habilitados para o exercício da docência, no atual ensino médio. A CADES, tinha dentre seus objetivos, ampliar o ensino secundário, ajustá-lo aos interesses da sociedade da época.

A formação contemplava aspectos didáticos e conteúdos específicos, para tanto realizava-se cursos intensivos, no final, os candidatos a professores faziam o Exame de Suficiência para o exercício do magistério, quando aprovados recebiam um registro que o autorizava a ensinar (BARALDI e GARNICA, 2005). No caso maranhense, o curso era realizado em Pernambuco, os candidatos a professores permaneciam naquele estado em um período entre 6 e 8 meses.

Quando diversos estados brasileiros estavam organizando sua reforma universitária, sustentados pela Lei nº 5.540/68, o Maranhão juntava esforços para implantar primeira universidade pública, a atual Universidade Federal. Assim, em 1966, foi criada a Fundação Universidade do Maranhão – FUM, gradativamente foi sendo instituída à época a Universidade do Maranhão, atual Universidade Federal do Maranhão (MEIRELES, 1994).

Até então, as instituições formativas maranhenses, não estavam preocupadas com a criação do curso de Matemática, logo, o ensino de Matemática no 2º grau, era conduzido por professores formados pela CADES, pelos profissionais advindos das Faculdades Isoladas¹, engenheiros recém chegados ao estado, e ainda, alunos que se destacavam no curso secundário, e os diretores das escolas os convidavam para trabalhar com contratos temporários (FERNANDES e GARNICA, 2012).

Com a chegada da Lei nº 5.692/71, que exigia o magistério para atuação no ensino de 1º e 2º graus, aumentou significativamente a procura por profissionais, a CADES não estava mais respondendo as necessidades, a criação da Universidade Pública, forçaram a criação do Curso de Licenciatura em Matemática no Maranhão. Assim, pela Resolução nº 79, de 04 de janeiro de 1969, foi instituído na Universidade do Maranhão (a atual Universidade Federal), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o primeiro Curso de Licenciatura Plena em Matemática.

Outro programa do Estado, atuou para garantir a formação de professores de Matemática. O curso estava criado, mas faltavam professores formadores. Assim, a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), implementou atividades para formação de profissionais para atuar na área de Matemática, permitindo que o então reitor, o Cônego Ribamar Carvalho, convidasse professores com nível superior oriundos da Universidade Federal do Ceará, referência na região.

A capital São Luís se torna o centro de formação de professores de Matemática, no maranhão, isto porque junto com a UFMA, em 1981, a Federação de Escolas Superiores do Maranhão, composta pelas Escolas de Engenharia, Agronomia, Administração e Medicina Veterinária, e as Faculdades de Educação de Caxias Imperatriz, foram transformadas na Universidade Estadual do Maranhão. Já na década de 1990, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), implementa sua política de formação de professores para Educação Básica, dentre elas a Matemática, assim, a formação de professores de Matemática no Maranhão tem como marca os Programas Especiais, a UEMA foi pioneira, ainda em 1992, com o Programa de Capacitação de Docentes-PROCAD, o CEFET em 1999, lançou o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, (FERNANDES, 2012).

No âmbito da UFMA, o PROEB, foi instituído em 1998, o objetivo era formar professores de nível superior para atuarem na Educação Básica, a partir dos cursos de Licenciatura Plena em: Matemática, Química, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras (UFMA, 2004). Entre os anos de 1998 e 2009, 166 pessoas foram licenciadas em Matemática. A implantação do Parfor, trouxe outras nuances para a formação de professores de Matemática no Maranhão.

O plano nacional de formação de professores da educação básica.

Os movimentos pela educação, intensificados no âmbito da redemocratização do país,

1 Era a composição da Educação Superior maranhense nas décadas de 1950 e 1960, Faculdade de Direito; Farmácia e Odontologia de São Luís – ambas federais –, a Faculdade de Ciências Econômicas e aquelas que integravam a Universidade (Católica) do Maranhão: Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão, a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, das Irmãs Terceiras, a Faculdade de Serviço Social do Maranhão, das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado.

a partir do final dos anos 1970, elevaram as discussões sobre a formação de professores, cujos reflexos encontram-se nos dispositivos normativos da educação no país. Brzezinsk (2007), destaca a articulação do movimento de educadores com vistas a reformulação dos cursos de formação de professores, que culminou, por exemplo, com a criação da Associação Nacional Pela Formação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre as primeiras conquistas das lutas empreendidas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, a temática da formação foi contemplada nos artigos 61 a 67, instituindo as finalidades e fundamentos, bem como os níveis de formação da educação básica e superior, a seguir:

Art.61- Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efeito exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996 p.139).

O artigo citado faz ressalva à necessidade de uma formação acadêmica para que os profissionais da educação possam desempenhar sua função docente com qualificação teórica e conseqüentemente prática.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996 p.139).

Percebemos que a LDBN nº 9.394/96 nos artigos já mencionados vem contemplando de forma persistente a necessidade de formação inicial aos profissionais da educação. Com a criação dos Institutos Superiores de Educação (IESs), essa formação tornou-se uma grande oportunidade de capacitação profissional. Sobre isso, destacamos:

Art.63 – Os institutos superiores de educação manterão:

Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior,destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996 p.142).

Em relação ao artigo sobredito, Saviani (2008) aponta que os institutos superiores de educação surgem como instituições de ensino em nível superior de segunda categoria, causando uma formação inicial fragmentada, aligeirada, barata, através de cursos de curta duração. Logo, isso vai de desencontro com o que estabelece a LDBN 9.394/96, sobretudo por não assegurar aos profissionais uma formação baseada na qualidade, no compromisso e na responsabilidade.

Já o artigo 64, dispõe a formação de outros profissionais do quadro da educação como, os administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores. Essa formação deverá ser dar prioritariamente em curso de graduação (pedagogia) ou em nível de pós-graduação, a saber:

Art.64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996 p.144).

Fica claro a exigência da formação inicial de professores, por meio do curso de graduação em Pedagogia ou curso de pós-graduação em educação expressos no dispositivo legal em estudo. O artigo 65, institui a prática de ensino ao estabelecer que “a formação docente exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Dito isso, é interessante expressarmos que esse o art. 65 ao estabelecer essa carga horária, possibilitou aos cursos de licenciatura que garantissem aos alunos a apropriação do saber por meio do contato direto com a realidade das escolas de ensino fundamental e médio em um espaço de tempo maior do que já se encontrava estabelecido pela matriz curricular anterior à LDB.

Ainda sobre os artigos que mencionam a formação de professores, apresentamos o art 66 da LDB nº 9.394/96, que sinaliza o seguinte:

Art.66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo Único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996 p 146).

Dando continuidade à análise dos artigos da Lei nº 9.394/96, destacamos ainda o dispositivo legal 67 quando ressalva que:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I– Ingresso exclusivamente por concurso público e provas de títulos;

II– Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III– Piso salarial;

IV– Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V– Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;

VI– Condições adequadas de trabalho.

Parágrafo Único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996 p.146).

Deste modo, os anos de 1990 foi um período de mais intensidade nas discussões acerca da temática formação de professores. Como referências dessas mobilizações, citamos divulgação da nova LDB nº 9.394/96 que, apesar de incorporar alguns itens que constavam das discussões mais amplas e do projeto de Lei que tramitava no Congresso, redesenhou a questão, ao estabelecer a obrigatoriedade de formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, na atualidade o termo é anos iniciais do Ensino Fundamental e uma

reestruturação do curso de Pedagogia considerado essencial para a formação inicial.

Diante de todo esse percurso que a formação de professores vivenciou para alcançar a sua legitimidade é de extrema relevância para educação brasileira, o que favorece espaço para novas conquistas a serem alcançadas, porque muito ainda se tem a fazer pela formação de professores, muitos são os embates e discussões para que ela seja de fato de qualidade e contínua. E devido a essas questões que adentraremos em um importante plano de formação de professores – o Parfor, que tem promovido a oportunidade de formação inicial em um vasto campo da educação brasileira.

O decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, regulamentou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre outras coisas, além de disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento de formação inicial e continuada. Com a Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, instituiu-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

Dessa forma, a criação do Parfor encontra-se regulamentado através do Decreto nº 6.775/09, em seu art.11, em que a CAPES determina: III- oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente e c) de nível médio, modalidade normal (BRASIL, 2009).

Destacamos que o Parfor é consequência de um regime de colaboração entre o Ministério da Educação –MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e com as Instituições Públicas de Educação Superior, que ofertam educação de nível superior pública e gratuita, com o objetivo de capacitar professores que já atuam pelo menos 3 anos, em escolas públicas de Educação Básica, sem a plena formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, sobretudo no que aponta o art. 87, quando sinaliza que todos os professores devem estar habilitados em nível superior ou formados por intermédio de treinamento em serviço.

Com base ainda no Decreto 6.775/2009, em seu art. 2º o Parfor apresenta como princípios:

I – a formação docente para todas as etapas da educação básica, como compromisso público do Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos, à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; V – a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2009, não paginado).

Em relação aos objetivos, destacamos também, o art. 3º,

IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; VI – ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2009, não paginado).

Como observamos o Parfor representa um importante plano de formação profissional, com princípios e objetivos, dentre outros elementos bem definidos, garantindo assim capacitação, e uma inserção maior de docentes em espaços escolares da Educação Básica, diminuindo assim a

carência de tais profissionais e por outro lado, a admissão de docentes sem formação adequada para desenvolver a prática educativa.

Breve balanço da formação de professores de matemática ofertada pelo Parfor no Maranhão.

As primeiras turmas ofertadas pelo Parfor no Maranhão, datam do ano de 2010, e evidenciam os esforços da política nacional de formação, que além da formação específica, no caso investigado, a licenciatura em Matemática, favorece a construção da profissionalização em diferentes espaços e em diferentes momentos, articulados a aspectos culturais, políticos e pessoais, como bem destaca Pimenta (1997), ao tratar da identidade profissional:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; Práticas que resistem a inovações, porque estão preñhes de saberes às necessidades da realidade (PIMENTA, 1997, p.07, grifo nosso).

Para Nóvoa (1992), a profissionalização é um processo por meio do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam a sua autonomia. Desse modo, é interessante compreender as dimensões da profissão docente que foram se articulando no bojo do movimento da profissionalização, especialmente, a partir da LDB 9394/96 e de seus dispositivos complementares, a fim de localizar aspectos referentes as condições de formação e profissionalização dos professores de matemática da rede pública de educação básica municipal.

Gatti et. al. (2019), informam que a profissionalização é uma dimensão desenvolvida no âmbito da formação inicial do professor. Logo, a formação acadêmica seria o caminho formativo que possibilitaria a mediação com as outras dimensões da profissão, quais sejam: os contextos institucionais, sociais, econômicos e políticos. Daí faz-se necessário recordar as lutas por educação e de modo especial, por formação de professores, questões que remetem à histórica configuração marcada por avanços e recuos na realidade brasileira.

Com isso, é válido ressaltar as instituições formadoras e suas relevâncias para o alcance da educação pública e de qualidade como possibilidade de transformação social. Ocasão em que se recorda as lacunas existentes no sistema educacional do país, assim como as possibilidades de oferta em instituições públicas, que como é notório, não tem atendido, de modo satisfatório, a crescente demanda, fazendo com que Programas de Formação Emergencial, como é o caso do Parfor, sejam de grande importância, especialmente em municípios distantes.

Nessa direção, o Projeto Pedagógico do Curso de Primeira Licenciatura em Matemática do Parfor/UFMA, busca contemplar as determinações previstas na legislação educacional, atualmente, destaca-se a Resolução 02/2019, no tocante à previsão de que a formação do licenciado em Matemática, seja

permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e atuação desse profissional (BRASIL, 2019, p.23).

A sólida formação teórica é um princípio que norteia o PPC do curso de licenciatura em Matemática desde a sua fundação, na perspectiva da formação do professor comprometido com as transformações sociais. Mesmo diante dos obstáculos oriundos de diferentes situações, observar-se que a Coordenação Institucional e a Coordenação do Curso de Matemática do Parfor, tem buscado favorecer uma formação pautada nas exigências do tempo presente, dialogando com os docentes, colaboradores e municípios parceiros, no sentido de garantir a inserção e a permanência

dos cursistas ao longo dos anos. A seguir alguns resultados, que apontam para a expansão dos cursos de Matemática:

Quadro 1. Quadro de egressos

Nº	MUNICIPIO	QUANTIDADE E DE TURMAS	PERIODO DE ENTRADA	FINALIZAÇÃO DA TURMA	QUANTIDADE E DE ALUNOS EGRESSOS
1.	Imperatriz Santa Inês (2ª Licenciatura)	1 1	2009	2013	11 10
2.	Codó Imperatriz (2ª Licenciatura)	1 1	2010	2014	09 09
3.	Gov. Nunes Freire Lago do Junco Matões do Norte Santa Luzia	1 1 1 1	2015	2021	21 16 11 35

Fonte: As autoras (2022).

Observa-se que as turmas iniciadas em 2009 e 2010, apresentam um número reduzido de concluintes em 2013 e 2014, com a oferta de cursos de segunda licenciatura em Matemática. A partir do ano de 2015, os cursos de primeira licenciatura em matemática, foram ofertados em quatro municípios, e o número de concluintes em 2021 foi surpreendente, considerando a crise sanitária global deflagrada no ano de 2021 que resultou em uma pandemia intermitente com consequências socioemocionais e econômicas sem precedentes na história da humanidade, e com impactos profundos no cotidiano das populações mais vulneráveis, especialmente nos municípios maranhenses.

Considerando que, além dos antigos problemas enfrentados, o contexto da pandemia acentuou os já existentes e acrescentou novos, como a falta de acesso aos recursos tecnológicos que passaram a pautar a nova configuração do ensino em todas as modalidades, cujas consequências resultaram em atraso e até mesmo, o abandono definitivo dos alunos, que pela falta de condições, romperam o vínculo com as instituições educativas.

Nesse contexto, merece destaque a atuação da Coordenação do Parfor no Maranhão, que buscou diversas alternativas a fim de garantir a continuidade das atividades e principalmente, a permanência dos alunos. Para tanto, priorizou a orientação de projetos e monografias, com a chegada e distribuição de chips, retomou as aulas no formato remoto de modo a garantir a continuidade e conclusão dos cursos, como foi o caso do curso de licenciatura em Matemática.

Ressaltamos que o curso de Licenciatura em Matemática do Parfor, estrutura-se conforme a licenciatura em Matemática ofertada pelo Departamento de Matemática da UFMA, que é referenciado por sua longa trajetória acadêmica, sustentada no tripé, ensino – pesquisa e extensão, com projetos e parcerias como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, Programa de Residência Pedagógica, Programa de Iniciação Científica Jr - PIC e Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME) voltados para a pesquisa de docentes e discentes.

Além disso, a UFMA, possui um programa de pós-graduação em nível de Especialização Lato Sensu, o curso de Especialização em Ensino de Matemática no Ensino Médio, na modalidade à distância com atuação nos seguintes municípios: Açailândia, Anapurus, Arari, Imperatriz, Nina Rodrigues, Paraibano e São Luís. Possui também, dois programas de pós-graduação stricto sensu (Mestrado): o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Matemática e o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), os professores que atuam nesses programas, atuam também no Parfor, com isso há um número expressivo de egressos da licenciatura em Matemática inseridos no mundo do trabalho formal, exercendo as atividades docentes, na sua área de formação, além de seguirem a formação continuada na própria instituição.

Desse modo, o Programa, constantemente, busca oferecer condições para que os egressos sejam educadores matemáticos competentes, compromissados com uma formação que fundamentados na cidadania, como competências para docência foram estimulados durante a formação a terem domínio dos objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais, e processo ensino-aprendizagem de modo interdisciplinar (PPC, 2021).

No entanto, é oportuno enfatizar as constantes dificuldades enfrentadas no sentido de garantir a permanência dos alunos nos cursos, tendo em vistas as dinâmicas dos municípios que incidem, sobremaneira, nas condições objetivas dos mesmos. Nesse sentido, é permanente o diálogo com as secretarias de educação visando a manutenção dos mesmos em contratos temporários até o final dos cursos. Com isso, as condições de formação tornam-se inseguras por questões sociais que interferem no cotidiano dos alunos.

Mesmo diante de situações adversas o Parfor se consagra como um programa de grande importância na realidade social e educacional do Maranhão com efeitos relevantes nas redes municipais e estadual, com a inserção de professores com formação adequada e correspondente ao componente curricular, minimizando com isso, as graves distorções que ainda persistem nas redes, quanto a qualificação dos docentes.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou apresentar aspectos sobre as condições de formação dos licenciados em Matemática no estado do Maranhão, com enfoque na formação ofertada pelo Parfor a partir do ano de 2009. Recordamos aspectos da organização institucional que possibilitou o acesso dos sujeitos à licenciatura em Matemática, no caso da Universidade Federal do Maranhão.

Ficou evidente as dificuldades para a implementação dos cursos de Matemática, assim com a presença dos programas de formação desde o início até a presente data, com destaque para os embates históricos empreendidos pelos movimentos dos educadores, com ressonâncias na LDB 9394/96 e nos dispositivos legais complementares, bem como em movimentos e associações que sustentam as discussões acerca das condições da formação docente no Brasil, com reflexos na formação do licenciado em Matemática.

Assim investigamos as condições de implementação e atuação do Parfor, identificamos a sua importância, à medida em que forma licenciados com atuação na educação básica de municípios longínquos, sem condições de acessar as instituições formadoras localizadas, principalmente, na capital, São Luís. Logo, o Parfor, como elemento qualificador das trajetórias profissionais, cumpre o seu objetivo por possibilitar a formação necessária ao exercício da atividade docente, voltada para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Outro aspecto observado, diz respeito à parceria entre o Parfor e a UFMA, cujos princípios orientadores da formação docente já consolidados no cenário educacional, fortalecem o Programa garantindo assim a sua credibilidade nos municípios. Nos últimos anos, tem sido significativa a inserção dos egressos do curso de Matemática em concursos públicos, seletivos simplificados e outros processos, o que demonstra a vitalidade do Parfor e sua relevância para a educação básica maranhense.

Referências

BARALDI, I. M. e GARNICA, A.V.M. Traços de uma paisagem: os anos 60 e 1970 e a formação de professores de matemática na região de Bauru (SP). **Revista de Educação, PUC-Campinas**. Campinas, n.18, p.65-74, jun.2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.775**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rep002-19/file>. Acesso em 22 de junho de 2022.

BRZEZINSKI, I. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, D. N. Sessão 6: Uma das faces da trajetória da formação de professores de matemática no Estado do Maranhão. Apresentação. **Anais... ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/15040>. Acesso em: 28, jun. 2022.

FERNANDES, D. N.; GARNICA, A. Formar professores de Matemática no Estado do Maranhão, Brasil: aspectos historiográficos. **Resgate**. Campinas, v. 20, n. 23, jan./ jun. 2012, p. 42-47.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 23. 06.2022.

MEIRELES, M. M. **Dez estudos históricos**. São Luís: Alumar, 1994.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 23.06. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 30 jun. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Proposta curricular dos cursos do PROEB**. São Luís, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Proposta curricular dos cursos do PROEB**. São Luís, 2021.

Recebido em 18 de abril 2022.
Aceito em 23 de maio de 2022.