

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.084](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.084)

REFLEXIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS FORMADORAS DO PARFOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)

CRISTINA TORRES DA SILVA FERREIRAMestre em Educação pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Coordenadora local do Parfor/UFMA-Campus de Grajaú, cristinna.torres@gmail.com

RESUMO

Discutimos nesse artigo a importância da reflexividade nas práticas pedagógicas de duas professoras formadoras do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) do curso de História da Universidade Federal do Maranhão, no Campus Grajaú e sua relação com a práxis. Apresentamos narrativas sobre experiências de práticas pedagógicas de docentes desenvolvidas no curso de História da Universidade Federal do Maranhão, no Campus Grajaú. Objetivou-se compreender, a partir das narrativas de professoras/formadoras por meio de questionário de que modo as professoras formadoras do Parfor Grajaú/MA constroem suas práticas pedagógicas e sua relação com as disciplinas do curso de História e quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir de disciplinas no curso de História ofertado por meio do Parfor. De abordagem qualitativa, a investigação utilizou-se do seguinte referencial teórico a partir da concepção do professor como profissional reflexivo: Alarcão (2005), Pimenta e Ghedin (2006), Sacristán (1999), Lima (2001) e Contreras (2012). Essa discussão nos leva a considerar a importância do Parfor como política de formação de professores da educação básica, suas ambiguidades no contexto da racionalidade pedagógica, das práticas pedagógicas assentadas em uma práxis reflexiva e o papel das professoras formadoras no atendimento das demandas educacionais em um contexto histórico social precarizado e imerso em contradições entre prática e teorias em seu meio social concreto. Conclui-se que a reflexão situada por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Parfor e suas respectivas disciplinas no Curso de História, mobiliza ações de transformação da realidade histórica, cultural e educacional.

Palavras-chave: Parfor, formação docente, reflexivo, Curso História.

INTRODUÇÃO

A formação do professor deve estar pautada em realidade concreta, numa relação dialógica, superando as exigências do racionalismo instrumental, numa perspectiva reflexiva, mais próxima da realidade, analisando suas práticas à luz do contexto que atua e, sobretudo, à luz de um conceito mais amplo da educação, pautado numa atividade humana transformadora, integrando atividades teóricas e práticas, resultando em mudanças nas práticas pedagógicas.

Segundo Alarcão (2005), os professores formadores têm grande responsabilidade na construção de um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão. Uma relação entre teoria e prática, articulada em uma prática docente reflexiva, por meio de práticas cotidianas em contextos amplos, contemplando o ensino como prática social concreta.

Nesse sentido, Pimenta (2002), aponta que na abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos, evidenciando a necessidade da realização de uma articulação, entre práticas cotidianas e contextos amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Na década de 1980 estudos de Schön sobre professor reflexivo propõem uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, ou seja, a partir da valorização da prática profissional em um contexto dialético que envolva ensino, problematização, reflexão e análise desta. Sobretudo, na descoberta das relações entre os nossos atos ensináveis e em suas reflexões como marco de um pensamento reflexivo e crítico.

São aspectos necessários ao professor que precisa tomar decisões concretas diante da complexidade dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que lhe são impostos, já que a mera reflexão sobre a sala de aula e seu currículo instrumental é insuficiente diante da compreensão teórica das contradições políticas em que assentam a prática profissional.

Tal discernimento nos leva a refletir sobre a importância do ensinar e aprender utilizando a reflexividade para contemplar o ensino e a pesquisa na práxis, por meio de nossas próprias experiências orientadas por uma epistemologia crítica e dialética, escapando do reprodutivismo a serviço do capital.

Sacristán (1999) afirma que a reflexão é um método para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a

educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter à elaboração e revisão constantes, aquilo que “o mundo parece ser” e as contradições existentes entre algumas de nossas crenças.

O autor afirma ainda que as deduções do raciocínio do senso comum foram feitas por alguns clarividentes que levaram ao rompimento das ilusões aninhadas no senso comum da maioria, conduzindo à ciência. Continua o autor afirmando sobre a necessidade dessa reflexão estar assentada nas formas da consciência individual sobre educação e principalmente no pensamento dos agentes, ou seja, professores formadores.

De acordo o Censo Escolar 2017, o Estado do Maranhão possui 94.459 docentes em toda a rede pública de ensino, distribuídos em 217 municípios. Destes, 832 (5,12%) espalhados em 107 dos municípios não possuem ensino superior de 1ª ou 2ª Licenciatura. Em se tratando dos professores de História, o aumento do número de vagas ofertado à licenciatura em História na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, não resolve o problema da carência de profissionais para atuarem na rede de ensino do Estado do Maranhão haja vista que as mesmas são as únicas universidades que oferecem curso de História com Licenciatura, em um contexto geográfico de 217 municípios.

Em se tratando dos professores de História, o aumento do número de vagas ofertado à licenciatura em História na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, únicas universidades que oferecem curso de História com Licenciatura, embora tenha se iniciado há mais de uma década não resolveu ainda o problema da carência de profissionais para atuarem na rede de ensino do Estado do Maranhão, os quais em sua maioria continuam desprovidos de uma formação adequada as exigências da docência nos dias atuais.

Além disso, a dificuldade de conciliar o exercício do trabalho docente com um curso de formação inicial tem contribuído para a permanência de profissionais não habilitados no exercício da docência e conseqüentemente com a má qualidade do ensino e da aprendizagem de nossos jovens e adultos.

Por isso, foram criados os cursos de formação de professores em ritmos celerados nos finais de semana os quais precisampara além da epistemologia da prática docente, valorizar os saberes da vivencia e da experiência que cada profissional da educação traz consigo, bem como os saberes dos seus alunos quando chegam às salas de aulas.

Essa realidade nos foi computada através da empiria e passou a ser valorizada a partir das mudanças oriundas das reformas relacionadas ao ensino e aprendizagem com vista a melhorar tanto a formação dos professores quanto exercício da docência contribuindo na construção de uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa, eficiente e útil na prática.

Consciente de tal problema e na tentativa de contornar essa situação, o Ministério da Educação criou o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PARFOR/UFMA, em parceria com a CAPES, visa oferecer emergencialmente aos municípios a formação inicial e continuada dos professores da educação básica da rede pública da educação, oferecendo cursos de graduação de primeiras e segundas licenciaturas, para atender o que está sendo proposto no artigo 11, inciso III do decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Art. 11. 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, na modalidade Normal.

A estruturação dos cursos acima se relaciona ao que Tardif e Lessard (2008, p.42) denominam de "trabalho codificado" da docência, ou seja, os aspectos burocráticos, codificados, prescritos, rotineiros, formais, normatizados, controlados, padronizados e delimitados, de divisão de tarefas onde a ênfase está justamente em cobrir o déficit de profissionais qualificados que o país precisa.

Em tese e em conformidade com os projetos pedagógicos de 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 pedagógica 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.

Nesse sentido procuraremos conhecer como os professores formadores do Parfor Grajaú/MA constroem suas práticas pedagógicas, sua relação com o curso

de História e quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir de disciplinas do curso de História.

Objetivando tal premissa é que o Parfor enfatiza a preferência por docentes que tenham experiência na área de conhecimento da disciplina de atuação ou estejam atuando nas escolas da rede pública da educação básica, o que é necessário e relevante, pois os estudantes-professores do Parfor estão em sala de aula, o que conforme Martins (2018) orienta para uma nova concepção de formação, cujo locus privilegiado é a escola e a dinâmica da sala de aula, refletindo-a de maneira crítica juntamente com os docentes e discentes ali envolvidos.

Diante disso, fazemos a seguinte problemática: De que modo os professores formadores do Parfor Grajaú/MA constroem suas práticas pedagógicas e sua relação com as disciplinas do curso de História? quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir de disciplinas do curso de História?

Nessa perspectiva, o instrumento de pesquisa utilizado para construção desse artigo foi o questionário estruturado de base analítica qualitativa, o estudo utilizou-se o questionário onde analisou-se as narrativas de duas professoras formadoras do Curso de História da UFMA Campus-Grajaú na formação de estudantes/professores/as indígenas, tendo como categoria fundante a reflexividade docente. Consideramos que existe reflexividade nas práticas pedagógicas das duas professoras formadoras do Parfor/UFMA Grajaú por meio do desenvolvimento de suas respectivas disciplinas no Curso de História, mobilizando ações de transformação da realidade histórica, cultural e educacional.

METODOLOGIA

O locus da pesquisa foi o Curso de História do Parfor na cidade de Grajaú, o município fica localizado na mesorregião centro maranhense. O município de Grajaú apresenta uma densa população indígena, e há necessidade para a formação de professores para escolas indígenas do município. O Curso de História do Parfor no Polo de Grajaú, teve apenas uma entrada em 2014 que formou 26 professores e dentre eles 7 indígenas.

A metodologia de abordagem adotada é abordagem qualitativa que segundo Minayo (2013) se refere, portanto, a uma multiplicidade de métodos e desenhos de investigação, podendo ser holística quando reconhece que a realidade social é complexa.

Biklen e Bogdan (1994), colocam que o intuito da realização de uma pesquisa qualitativa não é saber a verdade, mas sim compreender os fenômenos de modo distinto e a partir dessas compreensões produzir novos saberes.

Utilizamos para visibilizar tais resultados a pesquisa qualitativa, subsidiada pela análise documental que pode ser utilizada de forma isolada ou conjugada a outras informações coletadas, objetivando um caráter de interpretação e compreensão do contexto histórico do objeto de pesquisa.

Assim desenvolvemos como metodologia, a aplicação de questionário tendo como sujeitos implicados quatro professoras/formadoras do Parfor, tendo como instrumento o questionário semiestruturado, com o objetivo de responder as seguintes indagações: qual sua concepção sobre as especificidades dos estudantes/professores indígenas do Parfor e sua relação com o curso de História? quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir de disciplinas de História da graduação?

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), é "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

Gil (1999) destaca o seguinte: a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;

As discussões que envolvem a reflexividade vêm sendo amplamente discutidas nas instituições escolares e acadêmicas, visto ser um ponto essencial para o sujeito refletir sobre sua ação.

O questionário pode buscar perguntas, que segundo Gil (1999), discorre sobre conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, comportamento, entre outros. Gil (1999) destaca o seguinte: as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação e a pergunta deve possibilitar uma única interpretação.

Compreendemos que a escrita por meio do questionário é um potente elemento de prática social e cotidiana. Sendo produto e o processo pelo qual desencadeia o refletir, o organizar as ideias e a pesquisa e Bunzen (2006) coloca que a escrita por muito tempo no contexto educacional brasileiro ficou submetida a uma mensagem de codificação, "reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou

oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (BUNZEN, 2006, p. 145).

O contexto histórico mudou, mas as mudanças internas nas Universidades e escolas, a sua cultura e seu aspecto estrutural e legal, continuam, e o professor deve constantemente construir uma ressignificação do aspecto social e político de sua profissão, com a revisão permanente das tradições no espaço escolar e da (re) afirmação ou não de práticas consagradas culturalmente, ainda muito significativas.

Com tais instrumentos será possível identificar algumas características pessoais, opiniões, juízo de valores, concepções e intenções dos investigados. Segundo Minayo (2008) o questionário é um instrumento para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas e situações vivenciadas que o investigador deseja registrar para alcançar seus objetivos de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Universidade tem como uma das principais funções formar sujeitos que estejam em condições de atuar em uma sociedade complexa. Para Morin (2001), a complexidade do conhecimento deve ser absorvida pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e acadêmico, que precisam ser contextualizadas, atendendo a diversidade como parte da experiência vivida pelos sujeitos, elemento essencial de transformação e (re) construção da realidade.

As sociedades ou grupos sociais devem ser estimulados a perceber diferenças e semelhanças entre os múltiplos sentidos que o passado pode ter em nossa sociedade, e as variadas intenções com que é invocado para referendar este ou aquele projeto político ou valorizar esta ou aquela inovação tecnológica, pois podemos diferenciar um sentido de passado, como padrão ou modelo para o presente, como memória para reforçar ou criar uma unidade social em torno de um objetivo que passa a ser coletivo.

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.

A primeira narrativa é da professora formadora AP, que narra sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas na Disciplina História da Educação e dos Direitos Humanos Direitos:

Recordo das aulas da disciplina “História da Educação e dos Direitos Humanos”, que ministrei nesse município, sendo finalizada com uma intervenção na aldeia Arymy, a 10 km da cidade-sede, com o objetivo de conhecer a realidade local. Para tal intervenção, os alunos graduandos do curso de História do PARFOR/UFMA, tiveram como objeto de investigação temas presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos com ênfase na vida dos sujeitos vulneráveis: pessoas com deficiência, mulheres, indígenas, crianças, adolescentes e idosos.

Assim, essas leis foram objeto de análise pelos estudantes/professores indígenas: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015, a Lei Maria da Penha - Lei 6.001/73, Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741, Estatuto do Índio - Lei 6001/73, Convenção 169 da OIT, Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 e a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” nas salas de aula da educação básica do Brasil.

Qual sua concepção sobre as especificidades dos estudantes/professores indígenas do Parfor e sua relação com o curso de História?

A disciplina de História desde sua criação como disciplina escolar, no século XIX, partia de concepções eurocênicas, trazer um olhar diferenciado sobre a história indígena para estudantes/professores indígenas é colocar diversidade cultural numa perspectiva intercultural.

A partir da disciplina História da Educação e dos Direitos Humanos, viabilizada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) surgiu a necessidade de desenvolver a tríade ensino pesquisa e extensão e dar respostas a comunidade para além dos muros da Universidade e buscando novos conhecimentos.

As comunidades indígenas sempre foram vistas com maus olhos perante a sociedade, as pessoas só conhecem o que já ouviram falar e quando conhecem a realidade vivenciada pelos indígenas passam a ter novas concepções sobre suas verdadeiras identidades e cultura. Conhecer e vivenciar a realidade de uma comunidade indígena é um privilégio que poucos têm. Compreende-se que há uma necessidade de fortalecimento entre comunidade acadêmica e campo de pesquisa,

vivenciando assim a realidade de seu povo, com suas culturas e hábitos que só tem a enriquecer nossa história.

Na perspectiva eurocêntrica, a identidade nacional deveria estar atrelada a história europeia; o povo brasileiro, constituído por mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do estado-nação. Tratava-se de uma diversidade cultural limitada a uma perspectiva unilateral e elitista, que generalizava aspectos singulares dos povos indígenas, vistos como preguiçosos e de pouca importância para a construção da riqueza nacional.

Dentro desse cenário é que propomos refletir sobre a reflexividade e a práxis pedagógica de professores formadores, onde Martins (2018) aponta que a reflexão contínua das práticas pedagógicas favorece a identificação de possíveis entraves e aponta caminhos para a superação, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem libertador, que dialoga com a teoria e amplia o conhecimento individual e coletivo.

Nesse sentido, a realidade passa a ser concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, em seus processos, em suas múltiplas relações, resgatando os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo.

A professora-formadora AP relata uma experiência com estudantes/ professores do curso de História, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor/Maranhão em uma visita ao Museu de Arqueologia, Paleontologia e Etnologia ou Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão (CPHNAMA), em 2002, em São Luís-MA. A partir da disciplina História e Patrimônio, ministrada na cidade de Grajaú, a 500 km da capital maranhense, surgiu a necessidade de proporcionar a quatro (4) professores/alunos indígenas uma experiência de educação museológica no ensino de História.

Segundo a professor/formadora AP, a disciplina e o diálogo com os estudantes-professores possibilitou:

A pesquisa de campo ao museu possibilita reflexões e ressignificações entre a disciplina História e questões de gênero, modo de produção, sexualidade e suas relações com as normas étnicas e culturais.

Zarbato (2018) aponta que os corredores do museu, possibilita ao mesmo o refletir sobre o passado, mas dando significação ao seu “olhar”.

Problematizar as relações entre História e a educação museológica, estimulando a reflexão acerca dos processos de constituição de “lugares de memórias”, e a preservação do patrimônio cultural.

O ensino de História atrelado ao saber histórico é muito mais que enfoque teórico, é prática, vivência, experiências pautadas no princípio da diversidade cultural e da consciência histórica: a história local é parte do saber histórico.

Os PCNs propuseram uma espécie de aproximação entre historiografia, pesquisa e sala de aula, opondo-se ao mero transmitir e absorver conteúdo, desempenhando o papel de tornar o aluno um observador atento à realidade em sua volta, capacitado para estabelecer relações e comparações no tempo e no espaço (BRASIL, 1997).

Para a professora/formadora AP, a História possibilita:

protagonismo da identidade cultural dos diferentes grupos tem como função promover o ensino de História para o valor e respeito às práticas culturais diversas, com diferentes linguagens, expressões, valores, tradições, crenças e religiosidades.

As novas linguagens no ensino de História e, em hipótese alguma, deve estar desconexa e fragmentada da realidade que se estuda, representam instrumentos de reflexão e de construção de saberes conscientes, a partir de ações no processo ensino aprendizagem.

Destarte, os museus possibilitam um novo conceito historiográfico, promovendo a aprendizagem em história e as novas linguagens que precisam ser cuidadosamente observadas, no sentido de possibilitar um novo direcionamento do papel do professor de História no contexto escolar e acadêmico, um movimento de reflexão na e sobre a prática.

A professora-formadora JL orientou uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) e traz suas respostas s sobre as especificidades dos estudantes/ professores indígenas do Parfor e sua relação com o curso de História.

orientar as escolas indígenas de educação básica dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das

comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais. os primeiros habitantes de Grajaú – MA.

Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas coloca que:

Caracterizava suas práticas pedagógicas por uma visão crítica sobre os conceitos que são difundidos ao longo da história da sociedade que nos proporcionou a refletir os desafios da educação indígena do município de Grajaú MA. De modo que vem sendo desenvolvido um trabalho pela Secretaria de Educação Municipal de Grajaú MA.

A professora formadora JL coloca que formação do professor indígena para a Educação Escolar Indígena é diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. Esses professores não passaram pela formação convencional em magistério: dominam conhecimentos próprios da sua cultura.

Para tanto, é necessário que os sistemas estaduais de ensino instituem e regulamentem a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, criando a categoria de “professor indígena” como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondente ao seu nível de qualificação profissional.

Os indígenas são cidadãos brasileiros e conhecer, valorizar e aprender com essas diferenças é condição necessária para o convívio construtivo, sendo necessário a formação do futuro professor(a) de fundamental importância. A diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia (MCLAREN, 2000).

Em função disso é fundamental a formação que trate o professor índio como atore autor nas comunidades indígenas e sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade e da reflexividade.

Outra prática pedagógica desenvolvida pela professora JL foi sobre as memórias dos primeiros moradores de do município de Grajaú- MA, os estudantes-professores indígenas pesquisaram sobre as memórias e lembranças de antigos moradores da cidade de Grajaú-MA.

A professora- formadora JL escreveu em umas das perguntas do questionário sobre essa prática pedagógica:

os estudantes-alguns não conhecem sua própria descendência, ou o que sabe é vago. Encontraram contradições e divergências de lembranças por parte dos entrevistados. Entendemos que as memórias são fundamentais para o resgate da essência do município, mas devem-se fazer os registros, pois com um tempo estas pessoas morrem e levam consigo todo o saber.

Pimenta (2002) defende uma perspectiva em que os professores são práticos reflexivos, compreendendo um projeto humano emancipatório com uma tomada de decisões político-educacionais, dando destaque à pesquisa como princípio formativo da docência, sobretudo refletindo na e sobre a prática, o que resulta numa identidade profissional.

A professora-formadora AP coloca em seu questionário que a disciplina História da América possibilitou:

Refletir sobre a importância do ensino pesquisa e extensão dentro da disciplina América Moderna para a formação docente a fim de nos aproximar da realidade escolar/comunidade, 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.

Assim, a professora-formadora incentivou a valorização do cinema nas escolas de Grajaú através da lei 13.006/2014 que complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que orienta para a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas como complemento às atividades curriculares.

Dessa forma, é importante ressaltar que a educação formal é um processo complexo e intencional por isso com objetivos traçados historicamente e culturalmente com sua concepção de mundo, com seus valores e por meio de métodos empíricos, dentro de escolas. Em se tratando de povos indígenas no Brasil, percebe-se que a educação traçada por eles e o contato com os colonizadores europeus transformou a forma de esses povos conceberem sua educação, assimilando conforme suas necessidades e tradições.

Para Candau (2000) pensar em um currículo descolonizador emana a decolonização do mesmo, ou seja, representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, pressupõe a emancipação do ser, do poder e do saber.

No que diz respeito ao Parfor, temos a percepção de sua relevância, pelo expressivo número de profissionais em processo de formação inicial e continuada, o que remete a um movimento dinâmico de construção de identidade profissional docente, que não é algo estático, e que vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem ao longo da vida. Assim,

Compreendendo a educação como fenômeno complexo em sua totalidade, dando ênfase à flexibilidade do professor em um contexto histórico-crítico onde a formação docente não pode estar reduzida a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa do formador se reduza a escolha certa dos meios e procedimentos didáticos para aplicação dos conteúdos (PIMENTA, 1997, p. 39).

A formação do professor deve estar pautada em realidade concreta, numa relação dialógica, superando as exigências do racionalismo instrumental, numa perspectiva reflexiva, mais próxima da realidade, analisando suas práticas à luz do contexto que atua e, sobretudo, à luz de um conceito mais amplo da educação, pautado numa atividade humana transformadora, integrando atividades teóricas e práticas, resultando em mudanças nas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão é um meio para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter à elaboração e revisão constantes das políticas neoliberais que corroboram para acentuar práticas de ensinar em detrimento de teorias essenciais na vida profissional dos professores, contribuindo para que eles não compreendam a intencionalidade de tais ações.

O Parfor é um programa que tem em sua proposta algo relevante, com todas suas contradições impostas, como o aligeiramento formativo; proporciona uma formação contínua situada, uma formação na e sobre a prática com articulação entre aluno-escola-sociedade, construindo possibilidades que direcionam os professores formadores a se aproximarem da escola, (re) construindo seus saberes e refletindo sobre suas práticas.

As políticas neoliberais corroboram negativamente para a formação de professores ao acentuar práticas de ensinar em detrimento de política de formação

situada, pois conhecer é práxis, é intervir na realidade social para transformá-la radicalmente.

Em se tratando sobre a educação escolar e acadêmica, as mesmas devem se consolidar como disposição permanente e aberta numa elaboração e revisão constantes entre o que parece ser e as contradições existentes com algumas de nossas crenças.

Atualmente, embora haja fortes indícios de mudanças na instituição escolar, sujeitos escolares ainda se apresentam ancorados na perspectiva tradicional com os conteúdos desconectados da realidade dos alunos e recorrendo a práticas e modelos muito próximas da sociedade fabril, ou seja, adaptado às exigências do modelo de produção, e simultaneamente contribuindo para a formação em massa, priorizando a racionalidade técnica.

O Parfor é um programa que tem uma finalidade, qual seja tentar solucionar uma lacuna que veio sendo gestada através dos tempos e que por sua especificidade carece de professores formadores especializados, assim a reflexividade construída diante das práticas pedagógicas adquire relevância em função dos modelos e condições históricas e dos propósitos educativos, dando significado e ressignificando suas próprias escolhas para a qualificação de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* São Paulo. Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: Presidência da República, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo**, Versão Preliminar, Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CP Nº: 14/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum

para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUNZEN, Clécio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. IN: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. Curitiba: Editora UFPR, **Educar em Revista**, n. 42, p. 127-139, 2011.

CANCLINNI, **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora EDUSP 1997.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX E MCLAREN, (1986) **Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling**. Harvard Educational Review, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2. ed., 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 278-298, dez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa- 3.ed – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da e Moreira, Antonio Flávio (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

THERRIEN, J. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente: articulando didática e epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAN, Jose Manoel. **A educação que desejamos**: novos desafios para chegar lá. São Paulo: Papyrus, 2008.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: _____
Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira Africana", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: SEF/SEE, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.