



PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM TURMAS DO PARFOR/UEA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO DE OLIVENÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

TEACHING PRACTICE IN HIGHER EDUCATION IN PARFOR/UEA CLASSES IN THE MUNICIPALITY OF SÃO PAULO DE OLIVENÇA: AN EDUCATION EXPERIENCE REPORT FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS

¹ Eliuvar Cruz da Silva

² Laury Vander Leandro de Souza

³ Vilania Sampaio da Silva dos Santos

⁴ Jocilene Alves Sousa

⁵ José Cruz Queiroz do Nascimento

⁶ Adry Gabrielle Duarte de Almeida

RESUMO

O presente artigo vem trazer um relato sobre a prática docente no Ensino Superior do Programa PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no município de São Paulo de Olivença no Estado do Amazonas. No estudo apresentamos um breve histórico do Programa de Formação e também da realidade educacional do Estado do Amazonas, enfocando também a implantação do Programa e a permanência dos professores nestes cursos de Formação. Pode-se observar a questões étnico-raciais precisam ser debatidas, discutidas e analisadas pelos professores que participam dos cursos de formação do PARFOR, pois possibilitam a reflexão em torno das posturas adotadas no contexto social, como também no escolar. As práticas pedagógicas devem priorizar a elaboração de estratégias didáticas de combate às discriminações, em especial, a discriminação racial no ambiente escolar dos (as) professores/as.

Palavras-chave: Prática docente. Formação de Professores. Relação Étnico Raciais.

RESUMEN

Este artículo trae un informe sobre la práctica docente en la Educación Superior del Programa PARFOR - Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica en el municipio de São Paulo de Olivença en el Estado de Amazonas. En el estudio presentamos una breve historia del Programa de Formación y también la realidad educativa del Estado de Amazonas, centrándose también en la implementación del Programa y la permanencia de los docentes en estos cursos de Formación. Se puede apreciar que las cuestiones étnico-raciales necesitan ser debatidas, discutidas y analizadas por los docentes que participan en los cursos de formación del PARFOR, ya que permiten reflexionar sobre las posiciones adoptadas en el contexto social, así como en el contexto escolar. Las prácticas pedagógicas deben priorizar el desarrollo de estrategias didáticas para combatir la discriminación, en particular, la discriminación racial en el ámbito escolar de los docentes.

Palabras clave: Práctica docente. Formación de profesores. Relaciones raciales étnicas.

SUMMARY

This article brings a report on the teaching practice in Higher Education of the PARFOR Program - National

1 Doutor em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Mestre em Ciências da Educação pela Interamericana do Paraguay-PY. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Táhiri. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. eliuvar9@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Mestra em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e TGD pelo Instituto Prominas.

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. laurysouzabc@gmail.com.

1 ³ Especialista em Gestão Pública pela UAB. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. vilania.santos@seduc.net.

4 Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Kurios. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Jocilenealves1978@gmail.com

5 Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana do Paraguay-PY. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Educação da Serra-FASE. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. josecruzatn@gmail.com

6 Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana de Ciências Sociais do Paraguay-PY.. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. duarteadry5@hotmail.com.





Plan for the Training of Basic Education Teachers in the municipality of São Paulo de Olivença in the State of Amazonas. In the study we present a brief history of the Training Program and also the educational reality of the State of Amazonas, also focusing on the implementation of the Program and the permanence of teachers in these Training courses. It can be seen that ethnic-racial issues need to be debated, discussed and analyzed by teachers who participate in PARFOR training courses, as they allow reflection on the positions adopted in the social context, as well as in the school context. Pedagogical practices should prioritize the development of didactic strategies to combat discrimination, in particular, racial discrimination in the school environment of teachers.

Keywords: Teaching practice. Teacher training. Racial Ethnic Relations.

1. INTRODUÇÃO

O PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, foi criado no Brasil como um plano emergencial de formação docente, em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e suas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo por objetivo a oferta de educação superior e gratuita para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, conforme também é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), seja 1ª Licenciatura, 2ª Licenciatura ou Formação Pedagógica.

A realidade do Estado do Amazonas, ainda é uma realidade diferente de grande parte dos estados do Sul e Sudeste do Brasil, uma vez que por ser um estado de difícil acesso, e de uma grande população indígena que enfrenta grandes desafios comparados a outros estados, por este motivo, programas de formação docente como o PARFOR, são muito bem vindos para a região.

Desta forma, as articulações em torno da proposta do PARFOR se intensificaram mesmo antes da criação do programa, no estado do Amazonas, visto que, em 2008, em atendimento ao ofício circular nº 118/08, de julho de 2008 do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-AM), a UFAM, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM), dentre outros, elaboraram o planejamento estratégico com a demanda por formação para 17.553 professores da rede pública de ensino da Educação Básica, com vistas à criação do PARFOR, em 2009. Dessa demanda, 41% correspondiam à rede estadual, ou seja, 7.280 professores sem formação condizente com a LDB.

Além da distância dos grandes centros, o estado do Amazonas ainda, até o início de 2000, contava com apenas uma instituição pública de ensino superior, a UFAM, que, até meados da década de 1980, oferecia cursos apenas em Manaus, restringindo as possibilidades de acesso à graduação para as populações do interior. E, foi somente em 1987, dado início ao seu processo de expansão, que teve o município de Coari, o primeiro a receber o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Educacional.

A falta de professores com formação superior no estado do Amazonas é evidenciada tanto nos dados da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) quanto na base do Censo Escolar. De acordo com o Censo Escolar de 2007, dos 38.252 professores que atuavam no exercício da docência, 14.616 não possuíam formação em curso superior, 4.645 eram bacharéis e aproximadamente 3 mil eram professores leigos, atuando com formação em nível de Ensino Fundamental e Médio – alguns desses docentes, inclusive, com a própria formação no Ensino Fundamental incompleta.

Assim, o PARFOR é uma política educacional voltada para a formação docente, cuja finalidade é fomentar a oferta de educação superior para professores ou tradutores intérpretes de Libras que estão no exercício da docência na Educação Básica, a fim de que os profissionais da educação possam ter a formação compatível com a LDB em vigor no país, conforme fora abordada nesta seção. Suas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

2

2. OFERTA E PROCURA DE CURSOS DA UFAM, NO ÂMBITO DO PARFOR

Segundo os dados obtidos e disponíveis na Plataforma Freire (BRASIL, 2013), ao longo desses anos de existência do PARFOR (2009-2019) no estado do Amazonas, UFAM, UEA e IFAM ofertaram 24.943 vagas e 587 turmas para cursos de licenciaturas para professores de todas as etapas da Educação Básica. Os cursos foram ofertados em quase todos os municípios do estado, excetuando onze, do universo de 62, conforme enfatizado



anteriormente. Foram, portanto, contemplados 51 municípios, dos mais próximos aos mais longínquos, o que supostamente facilitaria o acesso e a permanência do professor no programa.

Dentre os municípios amazonenses contemplados com a oferta de cursos pelo PARFOR, estão os municípios da região metropolitana de Manaus (Manaus, Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Novo Airão, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva), os quais permitem o tráfego por estradas de rodagens – ainda que a chegada ao Careiro da Várzea implique em uma travessia de 19,85 km do rio Negro.

Além da região metropolitana, foi possível identificar lugares mais distantes de Manaus, mas que apresentam melhores condições na infraestrutura de transportes, quer seja o fluvial, quer seja aéreo, ou concomitantemente os dois meios de locomoção. Nessa situação estão os municípios de Coari, Tefé, Parintins, Tabatinga, Codajás, São Gabriel da Cachoeira, que, em grande parte, servem de elos de ligações entre alguns municípios de pequeno porte, que são percorridos apenas por transportes fluviais.

Entre os lugares mais longínquos e com menos infraestrutura, mas que também funcionaram ou funcionam como polos do PARFOR, estão os municípios de Juruá, Jutai, Japurá, Itamarati, Guajará, Ipixuna, Eirunepé, Tapauá, Canutama, Envira e outros, que demandam mais tempo de viagem e maiores gastos com passagens e diárias, já que normalmente são acessíveis por táxis aéreos ou barcos, por preços bem elevados, não possuindo um sistema de transporte regular com datas de embarque definidas. Por essas razões, tais municípios são conhecidos no estado como lugares de difícil acesso, o que está associado, sobretudo, pela falta de transporte mais eficaz, fator este que os torna mais distantes do que realmente o são.

Ao longo da história, a formação de professores no estado do Amazonas tem se constituído a partir de políticas educacionais que se colocam frente aos desafios na busca pela melhoria do panorama educacional. Entretanto, as demandas que surgem desse setor anseiam por uma política de formação docente de caráter amplo, que não esteja voltada apenas para a certificação ou para o atendimento das exigências do mercado de trabalho.

De acordo com dados dos censos escolar de 2014, o déficit de professores habilitados em cursos de ensino superior sempre foi elevado, existiam 11.826 professores que não tinham formação compatível, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2014 (BRASIL, 2014). Com a implantação do programa PARFOR, esperava-se que fosse possível minimizar esse problema, o que não ocorreu até então.

Muitas foram as causas para o insucesso do resultado esperado, mas, mesmo assim buscou-se analisar os entraves ao acesso e à permanência dos professores no processo educativo dos cursos validados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Um das causas apresentadas para o não sucesso do Programa como o esperado é que alguns cursos ofertados para pré-inscrição na Plataforma Freire não chegaram a se efetivar porque não formaram turma. As causas, possivelmente, estejam ligadas ao professor que: a) perde o processo seletivo simplificado; b) deixa de cumprir com a apresentação de alguma documentação; c) não preenche todos os pré-requisitos, principalmente no caso dos cursos de 2ª Licenciatura, que exigem que o professor esteja atuando há pelo menos três anos fora de sua área de formação.

Além desses fatores, que podem afetar diretamente o acesso do professor à política nacional de formação docente, é possível relacionar outros estraves tanto de acesso quanto permanência relacionados ao cumprimento de atribuições dos partícipes, que devem:

a) apoiar os professores participantes, liberando-os das aulas, fornecendo transporte, alimentação, hospedagem para aqueles que se deslocam de seus municípios. Não basta apenas a SEDUC/AM expedir ofício autorizando o professor da rede estadual a participar do programa e respeitar o calendário acadêmico de cada IPES. É necessária a contratação de professores substitutos, visto que as aulas, via de regra, ocorrem nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

b) oferecer infraestrutura mínima para realização dos cursos; contar com um quadro de professores, instalações e bibliotecas para a efetivação de uma formação significativa por parte dos professores/estudantes; e

c) institucionalizar o programa no âmbito das IPES e a renovação do Acordo de Cooperação Técnica, a fim de contemplar os professores que não possuem formação compatível com a LDB.

Portanto, tais aspectos se constituem como relevantes para a garantia de acesso e permanência no programa.

3. PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM TURMAS DO PARFOR/UEA

Como já descrito anteriormente, o principal objetivo do PARFOR é formar professores para atuarem na educação do Amazonas. No entanto o público alvo destes programas de formação, em sua maior parte é formado por docentes indígenas, fato este que requer dos docentes que vão atuar nestes cursos uma metodologia

diferenciada em sua prática docente.

Falar em educação escolar indígena é estar atento para uma modalidade de ensino que foi introduzida nas comunidades indígenas devido ao processo de contato desses povos com o não indígena. Assim, existe um processo educativo que funciona no seio dessas comunidades, como estratégias de produção e difusão de conhecimentos que se dá de forma holística, em sintonia com suas cosmovisões de mundo, práticas sociais que poderiam ser valorizadas e dialogadas no ambiente escolar, para dar sentido ao ensino de Matemática e às outras disciplinas do currículo escolar, valorizando ainda suas produções dos saberes tradicionais e evidenciando, dessa forma, os distintos conhecimentos como uma construção humana inerente a todo grupo sociocultural.

O dialogar com o saber e fazer oriundos de suas práticas sociais, nas quais podemos identificar elementos no intuito de estabelecer relações com o conhecimento escolar matemático, difundido nas escolas e universidades é o grande desafio de uma Educação Matemática comprometida com a construção da cidadania e inserção dos povos indígenas no amplo contexto brasileiro. Partindo do pressuposto que os povos indígenas investigados possuem diferentes modos de viver, costumes, tradições e modos de situar-se no espaço territorial de vivência cotidiana.

Não obstante a relevância de uma política de formação de professores, na prática, o que se vê é que as políticas de formação de caráter pontual como o PARFOR acabam por desvelar a realidade de professores que atuam sem formação suficiente, e que quando a ela tem oportunidade de acesso, acabam sobrecarregados pela dupla jornada de estudos e trabalho.

Em sua análise dos resultados de uma pesquisa sobre o referido programa, Brzezinski (2014) declara que eles indicam uma grande evasão dos alunos matriculados nesses cursos e cita o fato de que estes alunos não terem substitutos para suas turmas, e tendo que arcar com esse pagamento quando estão em aula, ser uma das razões desta evasão.

Em uma avaliação mais geral da política instituída pelo Decreto, a autora afirma que:

Na definição e desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação, constata-se, contudo, que o governo nas duas últimas décadas opta por práticas de políticas pontuais e emergenciais, por meio de planos e programas dispersos, marcados pela inorganicidade e desarticulação do próprio Ministério da Educação (MEC). No âmbito dessas políticas, ignora-se a importância de um controle social sistemático, o que implica malversação de recursos públicos. Na verdade, não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional. (BRZEZINSKI, 2014, p. 1243).

Por isso, é importante que todo formador em seu planejamento respeite os desejos e anseios dos indígenas no que concerne a sua formação inicial e continuada, em particular os seus espaços e tempos; estes sim, têm sido um dos principais objetivos.

Da mesma maneira, cada povo tem a sua matemática” (GERDES, 2007, p. 159), as quais são retratadas nas aulas de matemática como atividades investigativas pelos professores em formação, podendo as mesmas serem projetadas para a sala de aula.

Assim, as metodologias adotadas devem ser direcionadas à participação de todos, de tal modo que os grupos constituídos para a realização dessas atividades propostas tenham sempre um ou mais professores pertencentes a povos diferentes para que pudessem trocar experiências e interagir entre si, favorecendo a interculturalidade e intraculturalidade.

Certamente o debate entre os saberes oriundos das práticas tradicionais indígenas e os conhecimentos matemáticos escolares são abordados conjuntamente com os professores por meio da proposta pedagógica da Etnomatemática que permeia o fazer da sala de aula, em que os professores são os sujeitos de sua formação, uma vez que esta proposta tem como objetivo:

[...] fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação [matemática] a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar. (D'AMBROSIO, 2002, p. 46)

Não podemos deixar de relatar aqui, que nas últimas décadas a Educação Brasileira passou por diversas reformas, e entre elas a reforma que buscava o reconhecimento e o fortalecimento da diversidade humana. No campo da Educação, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que trouxe em seu bojo artigos que iam nortear os currículos e seus conteúdos mínimas, colocando em discussão questões relativas à diversidade cultural e a pluralidade étnica.

Também em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que altera a LDB “para incluir no currículo oficial da



Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira”, tendo esta a finalidade de viabilizar a implementação da lei, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, aprovada pelo Conselho Nacional de educação em 10 de março de 2004, e junto a esta legislação foram produzidos alguns documentos, entre eles, as “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (BRANDÃO, 2006)

Pode-se afirmar que é a escola a responsável em sair na defesa de relações sociais mais igualitárias, haja vista que nela estão inseridos formadores e são formadas identidades, opiniões e visões de mundo. Mas para que realmente possa fazer o seu papel a escola necessita de:

[...] professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se investir para que os professores, além da sólida formação específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnicos raciais, mas lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar e reeducá-las. (BRASIL, 2005, p. 17).

E neste sentido que os programas de formação PARFOR, necessitam ter em sua proposta pedagógica as temáticas que transversalizam o cotidiano da escola possam ser discutidas, refletidas e problematizadas, contribuindo para a formação cidadã.

Que os profissionais da educação dominem tanto os saberes específicos de suas disciplinas quanto o arcabouço teórico e metodológico que permitem utilizá-los com vista à oferta de uma educação inclusiva. Ele exige, sobretudo de professores, técnicos e gestores as competências necessárias para o enfrentamento das questões que subjazem ao proposto a lei: o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos a formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade. (COELHO; COELHO, 2014, p. 22).

Por fim, a formação docente, colabora com fundamentação necessária para que diversas temáticas possam ser debatidas, questionadas, problematizadas, entre estas, também as questões étnico-raciais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei maior da Educação, a LDB e as outras legislações existentes no cenário educacional que se referem as questões étnico-raciais sinalizam a necessidade de os profissionais de educação, em especial os professores, receberem formação para atender as demandas atuais.

Questões tratadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana determinam que sejam organizados cursos de formação de professores que venham por sua vez trazer para o cenário educacional o debate referente às relações raciais neste contexto.

A experiência ora apresentada possibilitou discussões em torno das relações raciais e suas representações no contexto educacional, contribuiu para perceber o lugar do(a) negro/a na sociedade e na escola, assim como permitiu a elaboração também de estratégias didáticas voltadas para uma educação das relações raciais na qual pudessem ser construídas/reconstruídas políticas de resistências e alternativas de superação do preconceito no espaço escolar.

REFERENCIAS

BRANDÃO, Ana Paula. **Memórias das palavras**. Fundação Roberto Marinho. Rio de Janeiro, 2006. BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

_____. Lei nº. 9.394. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

5

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004. Diário Oficial da União, 19 maio 2004.

_____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2006

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

LOPES, Ney. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

_____. **História e Cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.



NUNES, Clarice. **Memória e história da educação:** entre práticas e representações. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.