



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR/HISTÓRIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ (2012-2016)

TEACHER TRAINING IN *PARFOR/HISTORIA*: SUPERVISED INTERNSHIP IN *NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ* (2012-2016)

FORMACIÓN DE PROFESORES EN *PARFOR/HISTORIA*: PRÁCTICA SUPERVISADA EN *NOVA ESPERANÇA DO PIRIÁ* (2012-2016)

Edilson Mateus Costa da Silva¹
Elias Diniz Sacramento²

Resumo: O presente texto busca estabelecer reflexões sobre a prática de formação docente em História no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). São abordadas dificuldades e sucessos no desenvolvimento das tarefas curriculares básicas e as percepções dos alunos sobre o processo em questão presentes em documentos produzidos ao longo do curso. Em especial, estabeleceremos relatos de experiência localizados no município de Nova Esperança do Piriá (Pará) e enfrentada pelos alunos/professores em formação no período entre 2012 e 2016.

Palavras-chave: Formação de professores. PARFOR. Ensino de História. Nova Esperança do Piriá.

Abstract: The present text seeks to establish reflections on the practice of teacher education in History within *Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR). Difficulties and successes addressed in the development of basic curriculum tasks and students' perceptions of the process are addressed in documents produced throughout the course. In particular, we will establish experience reports located in the municipality of Nova Esperança do Piriá (Pará) and faced by students/teachers in training between 2012 and 2016.

Keywords: Teacher training. PARFOR. History teaching. Nova Esperança do Piriá.

Resumen: El presente texto busca establecer reflexiones sobre la práctica de la formación docente en Historia dentro de *Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR). Se abordan las dificultades y éxitos en el desarrollo de tareas básicas del plan de estudios y las percepciones de los estudiantes sobre el proceso en cuestión en los documentos producidos a lo largo del curso. En particular, estableceremos informes de experiencia ubicados en el municipio de Nova Esperança do Piriá (Pará) y enfrentados por estudiantes / profesores en formación entre 2012 y 2016.

Palabras-clave: Formación de profesores. PARFOR. Enseñanza de historia. Nova Esperança do Piriá.

Submetido 15/09/2019

Aceito 09/06/2020

Publicado 10/06/2020

¹Doutor em história pela Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFGA). Professor da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC-PA). ORCID 0000-0001-8694-2725. E-mail: emateushistoria@yahoo.com.br.

²Doutor em história pela Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFGA). Professor da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. ORCID 0000-0003-2000-2743. E-mail: edsacramento5@yahoo.com.br.



Introdução

Este artigo apresenta um relato de experiências sobre a prática de formação docente em História no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) realizadas no município de Nova Esperança do Piriá (Pará) e enfrentada pelos alunos/professores em formação no período entre 2012 e 2016. Objetivamos abordar desafios, dificuldades e sucessos no desenvolvimento das tarefas curriculares básicas e as percepções dos alunos sobre o processo em questão presentes em documentos produzidos ao longo do curso. Em especial, nos detivemos nas leituras de relatórios de Estágio Supervisionado, nos Trabalhos de Conclusão de Curso, assim como em depoimentos e observações de campo.

No livro intitulado *Método(s) de Pesquisa em educação*, há um artigo com o título “O relato de experiência como método de pesquisa educacional” do autor Ivan Fortunato (2018), onde este nos chama atenção para a importância de um ‘caminho’ a seguir, ou mais especificamente, uma ‘receita de bolo’ para dar sequência na pesquisa. Menciona o autor da necessidade de saber ‘dosar’ uma ‘receita’ junto à prática docente, como podemos ver no relato abaixo:

Analogamente, entendo que o “relato de experiência” como um método de pesquisa, deve servir como uma receita. O pesquisador, no entanto, precisa discriminar todo o contexto e qualificar todas as ações, sequencialmente, até a conclusão da experiência. Sem isso, não há balizadores suficientes para que uma receita-experiência seja contextualmente reproduzida, fortalecendo as opiniões de que, para a educação, não cabem prescrições (Fortunato, 2018, p. 38).

Concordamos com o autor nesse sentido, uma vez que é necessário, em uma pesquisa de campo sobre ‘relatos de experiência’, levar em consideração uma base de orientação para aquilo que se vai pesquisar. Sem um ‘norte’, um ‘caminho’ a seguir, todo o trabalho pode se perder. No entanto, é preciso também notar que em alguns momentos a ‘intuição’ possa ser observada também. É como a razão e a emoção, onde em dado momento uma precise da outra.



Destacamos ainda nove pontos importantes identificados pelo autor que procuram mostrar como um trabalho sobre ‘relatos de experiência’ pode ter êxito. Ele chama atenção para que não necessariamente seja algo ‘pronto e acabado’, mas que é imprescindível acima de tudo na execução, como veremos a seguir:

Assim, foram identificados nove elementos para a condução de uma pesquisa educacional sob a égide do relato de experiência, sendo: (1) antecedentes; (2) local; (3) motivo; (4) agente(s); (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica (Fortunato, 2018, p. 45)

Nesse sentido, com base nos ensinamentos do autor, onde nos é mostrada uma possibilidade de pesquisa que tem como cunho uma narrativa de experiências a partir de uma realidade vivenciada na prática. Para isso, há uma exposição do vivenciado ao longo do período de convivência junto aos sujeitos pesquisados. Por outro lado, é necessária uma preocupação com o rigor acadêmico, uma vez que a pesquisa não pode e não deve seguir qualquer ‘padrão’ ou método pensado aleatoriamente por cada pesquisador que se ‘aventura’ num trabalho de campo como o nosso.

Em 2012 a Universidade Federal do Pará completou 25 de interiorização. Os *campi* do interior, como Castanhal, Bragança, Soure, Abaetetuba, Cametá, Marabá, Altamira e Santarém, que tiveram sua criação em 1987, foram de fundamental importância para que jovens de diversos municípios do Pará pudessem ter acesso ao ensino superior na Amazônia.

Naquele ano de criação dos campi do interior, a demanda verificada por um amplo debate que perpassou no início dos anos de 1980 na própria universidade Federal do Pará, levando à comunidade acadêmica à questão da ampliação e da democratização do ensino superior na Amazônia, fez com que os municípios do interior também se posicionassem e cobrassem das autoridades a presença da universidade nesses espaços. Uma das grandes reivindicações perpassava no processo de formação e qualificação dos professores para atuarem nesses respectivos lugares. Por isso, os primeiros cursos ofertados foram os seguintes no ano de 1987: Letras, Pedagogia, Matemática, História e Geografia (Fontes, 2012). Ou seja, a dificuldade maior estava na falta de qualificação de mão-de-obra docente, assim como a ausência de profissionais.



No entanto, passado esses vinte e cinco anos da implantação do projeto de interiorização e se concretizado a expansão com seus objetivos, é visível que ainda falta muito para que a educação consiga seu ideal no processo de qualificação daqueles que trabalham com a educação. Mesmo com os *campi* devidamente instalados, alguns tendo inclusive criado núcleos em outros municípios, ainda existem dificuldades a serem superadas, principalmente no que se refere a busca pela qualificação do chamado professor 'leigo'. Segundo dados oficiais levantados pelo Educasenso, em 2007 havia um número reduzido de professores no Pará que ministravam aulas de acordo com a formação adequada, chegando a 10% deles. A respeito da iniciativa de implementação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Pará, a coordenação estadual explicou que:

(...) o Estado do Pará elaborou em 2008 seu plano estratégico denominado Plano de Formação Docente do Estado do Pará. Participaram desse processo a UNDIME-PA e o PROTOCOLO SEDUC-IES constituído por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do Pará e pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. O Protocolo foi criado em 2006 com o objetivo de formular proposições e desenvolver ações de modo a promover a melhoria da qualidade da Educação Básica das redes públicas de ensino do Estado. O Plano tem o objetivo de capacitar 40 mil professores no Pará cuja formação não atende as exigências da Lei n. 9.394/96. Além disso, o plano prevê a formação continuada de professores da educação básica, incluindo pós-graduação (*lato e stricto sensu*).³

4

Nesse sentido, em 2009 a Universidade Federal do Pará firmou parceria com o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a implantação do PARFOR, pois ainda era uma demanda de grande parte do território brasileiro, e em especial dos estados do Norte. Era necessário qualificar professores que trabalhavam em sala de aula sem uma licenciatura plena, ou apenas com os cursos como o antigo magistério, como podemos observar a seguir:

Em julho de 2009 a Universidade Federal do Pará disponibilizou sua primeira oferta na Plataforma Freire, tendo iniciado em Janeiro de 2010 os cursos de Ciências Naturais, Matemática, Letras/ Língua Portuguesa, Geografia, História e Pedagogia num total de 14 turmas distribuídas

³Site institucional da coordenação do Parfor no Pará. Disponível em: <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/>; acesso em 01/09/2019.



nos *campi* de Abaetetuba, Bragança, Belém e Cametá, com matrícula inicial de 470 alunos (PARFOR-UFPA).⁴

Foi assim, que o PARFOR se instalou em vários municípios do Pará desde o ano de 2009, inicialmente pela Universidade Federal do Pará. Posteriormente outras universidades públicas como a Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade do Oeste do Pará (UFOPA), também aderiram ao programa, levando diversos cursos para os mais vários municípios paraense, criando desde então um intercâmbio educacional voltado para a formação superior com foco nas licenciaturas.

A educação na região amazônica enfrenta inúmeras dificuldades. Embora, essa situação seja encontrada em outras partes do Brasil, na Amazônia existem desafios particulares a serem ‘vencidos’. Nas comunidades rurais há tradicionalmente a questão do isolamento, o que entre outras coisas cria problemáticas referentes ao difícil acesso aos sujeitos das práticas educativas. Há carência na mão-de-obra especializada, além de que grande parte dos professores que atuam na educação no campo não pertencem à comunidade onde ministram suas disciplinas (Bento; Coelho; Coelho; Fernandes, 2013).

A questão da superação das dificuldades tem sido debatida por inúmeros sujeitos e instituições, buscando soluções que atendam às especificidades que envolvem, além dos fatores já citados anteriormente, a limitação no quantitativo de escolas, em muitos casos devido ao fechamento delas; falta de professores, etc. Aliado a essas questões também há o cotidiano particular das comunidades rurais. Com base nessas premissas foram elaboradas alternativas às turmas ditas regulares, tais como a pedagogia da alternância e os sistemas modulares (Coelho; Souza; Silva, 2015).

Na região amazônica tem sido frequente a política de interiorização por meio de ofertas variadas para atender às especificidades. Repetidamente, o empecilho tem sido obter e deslocar professores qualificados para os mais distantes municípios. Assim como, diversas localidades possuem um contingente significativo de populações em comunidades que “não

⁴Parfor- Ufpa. Disponível em <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/2013-10-03-15-09-36/o-que-e-o-parfor>; acesso em 20/02/2019.



são servidas por sistemas de transporte seguro ou regular. Em muitas localidades, o acesso se dá, quase exclusivamente, por vias fluviais” (Coelho; Souza; Silva, 2015, p. 158).

As questões educacionais envolvendo a Amazônia precisam dar conta das problemáticas referentes ao espaço da região, assim como a diversidade dos alunos a serem atendidos pelos sistemas educacionais. A grande variedade, seja social, cultural, étnica, racial, etc., é motivo para a valorização dos povos que habitam a região, sendo importante a tomada de consciência para reafirmar a educação que atenda a esses diversos sujeitos amazônicos. Além disso, é necessário compreender que não existe um modelo único que contemple as particularidades dessas diferentes comunidades, entre elas podemos destacar as ribeirinhas, indígenas, quilombolas, assim como as urbanas, que habitam leitos dos rios, igarapés, cidades, reservas, perto e longe das capitais (Coelho; Santos; Silva, 2015).

Essa riqueza está relacionada com vastos territórios, com inúmeras comunidades dispersas, ou “remotas”, muitas sem acesso à educação pública. Para atender as demandas por turmas as secretarias estaduais dos estados da região Norte elaboram inúmeras estratégias para cumprir os estabelecimentos das leis educacionais. Mesmo que com uma realidade diferente das demais regiões do país. Entre outras coisas, as questões geográficas desencadeiam problemáticas de gestão e financiamento, assim como professores capacitados para atender esses múltiplos contextos de ensino-aprendizagem (Coelho; Santos; Silva, 2015).

No Pará 70% da população reside nos interiores do estado. Enquanto nas capitais da região Norte há oferta significativa para todos os níveis da educação básica, com turmas regulares, seriadas e com professores licenciados em suas áreas de atuação, não podemos dizer o mesmo a respeito dos municípios do interior. Sendo comum a pouca oferta de turmas de ensino médio; necessidade de turmas multisseriadas; há a necessidade de cursos intervalares; corpo docente composto, em sua maioria, por profissionais da educação não graduados ou com formações diversas das quais lecionam. Além disso, a maior parte dos docentes que atendem aos municípios do interior não são funcionários efetivos das secretarias de educação, mas temporários (Bento; Coelho; Coelho; Fernandes, 2013).



Nova Esperança do Piriá

O município de Nova Esperança do Piriá foi criado em 27 de novembro de 1991 e instalado em 01 de janeiro de 1993.⁵ Com uma população estimada em 20.727 habitantes, fica aproximadamente a 300 quilômetros de Belém. Para chegar até o município, saindo da capital paraense, faz-se um percurso passando por vários municípios.⁶ Seguindo pela BR 316 atravessa os municípios de Castanhal, Santa Maria do Pará, São Miguel do Guamá, desvia na localidade do 14 e chega em Irituia, depois passa por Capitão Poço, Garrafão do Norte e após quatro horas de viagem aproximadamente de veículo particular se chega no município piriense.

Nos tempos que esta parte da estrada não era asfaltada, a viagem demorava mais, uma vez que existiam muitos buracos e poeira na época do verão e na parte do inverno, muita lama e os carros ficavam ‘atolados’, sem contar com as dificuldades na famosa ‘ladeira do sabão’, uma parte já próxima da chegada no destino final, onde na época das chuvas, de tão íngreme que era, os veículos tinham grandes dificuldades de fazer essa parte do trajeto, uma vez que não conseguiam subir. Os moradores de lá afirmavam que muitos ônibus não conseguiam completar a subida, tendo muitas vezes que os passageiros descerem e caminharem para completar o trajeto de mais de um quilometro. Hoje, no entanto, essa dificuldade está superada. O que se observa nos tempos atuais é esetrecho da rodovia de 40 quilômetros completamente asfaltada e sinalizada, que de certa forma foi necessária devido a uma grande quantidade de curvas ao longo da rodovia, o que certa forma causa novos problemas para motoristas desavisados ou aqueles que abusam do excesso.

O município de Nova Esperança do Piriá está localizado na região nordeste paraense, uma mesorregião do Pará composta por vários municípios. Essas terras fizeram parte de uma área que esteve envolvida em grandes disputas pela terra nas décadas de 1970, 1980 e 1990, naquilo que ficou conhecido como conflito da famosa Gleba Cidapar fazendo surgir a figura de um mito dessa região, Quintino Lira. Para os moradores das localidades, uma “pessoa de bem”, para os donos de grandes empreendimentos, um ‘fora-da-lei’. Quintino Lira foi uma espécie de *Robin Hood* para os colonos, pois aqueles que queriam se apropriar de suas terras, ele os matava ou “botava pra correr”.

⁵ Fonte: <http://www.novaesperancadopiria.pa.gov.br/o-municipio/historia/>; acesso em: 15 dez. 2018.

⁶ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150495>; acesso em: 20 nov. 2018.



A Gleba Cidapar se localizou no ‘coração’ dos municípios de Viseu, Santa Luzia do Pará, Irituia, Garrafão do Norte, fazendo fronteira com o estado do Maranhão. Embora o município piriaense não fizesse parte diretamente da área da Cidapar, Quintino e seu bando andava por toda essa área, era um profundo conhecedor dos caminhos. Loureiro (2001) assim descreve o personagem:

Quintino da Silva Lira nasceu no município de Augusto Correa em 1947 e morreu em Viseu (povoado de Vila Nova) aos 38 anos de idade, no dia 04 de janeiro de 1985. Mudou-se para Viseu ainda novo. Muita gente do lugar se lembra dele quando garoto e adolescente, morando no povoado de Anajuteua, distante da sede municipal de Viseu uns 15 km. De compleição forte para a média da região (em torno de 1,70m de altura, cabelos e olhos negros), Quintino desde jovem era chamado por fazendeiros para trabalhos temporários como amansador de boi e burro brabo, atividade que lhe conferia enorme mobilidade na área e, ao mesmo tempo, grande conhecimento dos rios, igarapés e matas das estradas e caminhos entre fazendas, povoados, vilas e cidades da região. Este saber lhe foi útil mais tarde, quando começou a atuar com seu bando e precisou escapar das buscas e dos cercos policiais (Loureiro, 1997, p. 254).

8

O personagem citado acima por Violeta Loureiro é parte integrante da memória dos moradores de vários desses municípios que compõe a região nordeste paraense como já foi mencionado. Seus feitos são tidos como atos memoráveis em defesa dos colonos por conta da tentativa de expulsão desses pequenos colonos de suas propriedades por grileiros e latifundiários que se instalaram na tal área da Gleba Cidapar que tinham como interesse a exploração de madeira, ouro, criação de gado entre outros. Foi nesse contexto que se criou o mito Quintino até sua morte no dia 04 de janeiro de 1985 pela tropa da polícia militar do Pará, sob o então comando do governador Jader Barbalho.

Municípios como o de Nova Esperança do Piriá então surgiram sob essas marcas das disputas pela posse da terra, de uma violência imposta por latifundiários e grileiros vindo de outras regiões do país, principalmente das regiões do sul, sudeste e nordeste do Brasil, contrastando com as diferenças dos habitantes naturais da área. É comum vermos casos de outros municípios do Pará que surgiram a partir da chegada de imigrantes em contextos parecidos. Em sua maioria, esses municípios viveram momentos de grande tensão por conta do modelo de desenvolvimento ali implantados. Pouco caso foi destinado para o processo de



desenvolvimento a partir de um modelo de educação voltado para a formação e qualificação docente desses lugares.

Em Nova Esperança do Piriá uma parcela majoritária da população é composta de imigrantes, sendo na maioria da região nordeste do Brasil, incluindo a turma do PARFOR-História formada em atendimento ao município. Octávio Ianni destaca que esse fenômeno foi possível graças a construção da rodovia BR 316 e que possibilitou a criação de novos caminhos, estradas que foram sendo criadas a partir do trecho principal, facilitando a vinda de um grande número de imigrantes de outras regiões do país, principalmente os nordestinos que vieram ‘embarcados’ pelos discursos dos governos militares como lema “homens sem terra para terra sem homens” numa clara alusão a ocupação da Amazônia (Ianni, 1981).

Frente a essas características, o PARFOR-História foi criado nesse município com a finalidade de saldar uma dívida histórica no processo de formação docente. O que se viu no início da criação da turma foi um número expressivo de alunos matriculados, que em sua maioria, já eram professores atuando na educação local e nos municípios próximos como Garrafão do Norte, Pau de Remo e outras localidades. Em sua maioria com famílias oriundas da região Nordeste.

9

Experiências de formação docente

Nas duas últimas décadas ganhou destaque nos eventos e debates acerca do ensino de história, a temática da formação de professores da disciplina. As reformulações em pauta concentraram-se em modernizar o currículo específico para qualificar e atualizar os docentes já pertencentes ao quadro docente de história (Schmidt, 2004).

Uma questão necessária a reflexão ainda é a relação entre a formação do profissional da educação e o cotidiano em sala de aula. No caso específico a que iremos nos deter neste artigo, a formação de professores pelo PARFOR-História em Nova Esperança do Piriá, as reflexões sobre a realidade dos alunos e o seu cotidiano nas mais diferentes diversidades devem ser colocadas em destaque. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt:

(...) formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional (Schmidt, 2004, p. 55).



Os alunos/professores ligados ao PARFOR-História em Nova Esperança do Piriá devem ser pensados como exemplos da complexidade e dos embates que a formação docente deve enfrentar quanto à sua especificidade. Estes estiveram marcados por uma multiplicidade de papéis que envolvem o alunado do programa. São alunos que não dispõem de um necessário espaço livre em suas atividades cotidianas.

O papel do professor formador no contexto do PARFOR é peculiar, pois em geral, não está lidando com alunos desconhecedores da prática docente e do contexto escolar. Fato que traz uma ainda maior exigência ao professor, que precisa ser ao mesmo tempo um profissional que domina saberes, possui competência pedagógica e necessita de um arcabouço de experiências de vida. O que, por outro lado, torna enriquecedora a relação de ensino-aprendizagem no tocante às trocas com alunos/professores detentores de experiências específicas da sua localidade. O papel de professor formador do curso de história/PARFOR precisa, portanto, mais ainda reafirmar o seu caráter:

“O professor de história pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas em problemáticas” (Schmidt, 2004, p. 57).

A relação ensino-aprendizagem no processo de formação docente do PARFOR-História é mais do que nunca uma “relação de interlocutores” onde é realizada uma construção de sentidos. A apropriação dos conteúdos é estabelecida mediante uma dialética entre o conhecimento histórico em construção, no campo teórico e prático, e as práticas pedagógicas já estabelecidas.

Um ponto chave no desenvolvimento das atividades de formação do licenciado em História é o Estágio Supervisionado. Este tópico curricular foi acompanhado de forma mais próxima pelos autores deste trabalho. Com base nos relatórios apresentados, podemos estabelecer diversas reflexões sobre o processo de formação dos sujeitos aqui elencados. Os documentos em questão devem ser pensados como espaços privilegiados de observação sobre



qualquer investigação que busque “entender como os saberes docentes são construídos durante a formação inicial” (Gomez, 1995, p. 7).

Diversos pontos levantados pelos alunos/professores são salutares à compreensão de nosso debate. Os discentes de Nova Esperança do Piriá levantaram, em sua maioria, a dificuldade relativa ao cumprimento desta etapa curricular devido a se localizar no entremeio dos módulos, o que entrou em choque com o cotidiano e a realidade do município, pois o alunado é composto por grande parte de indivíduos oriundos da zona rural e/ou de outros municípios. Esta situação entra em contradição com a definição das disciplinas de Estágio Supervisionado, pois tem como premissa a presença de um professor da instituição de forma integrada. As atividades de observação, participação e regência de classe acabaram sendo orientadas à distância mediante a natureza cronológica do PARFOR. Ou seja, não pode ser supervisionado em todas as fases pelos professores responsáveis, o que deve ser fator relevante à definição da disciplina. Mas, foi necessário, no caso aqui tratado, adaptar à realidade do alunado e às dificuldades de deslocamento e presença não totalmente atendidas.

11

Por outro lado, não ocorreram no âmbito das experiências de Estágio por nós orientadas maiores problemas. A orientação prévia ao campo de estágio ganhou uma maior relevância dentro do contexto apresentado, tendo como foco não realizar “reducionismo” nos saberes necessários à prática docente em História, onde há uma dicotomia entre os conhecimentos da área e pedagógicos (Nóvoa, 1995).

Um ponto nevrálgico à experiência de formação docente em História em Nova Esperança do Piriá foi referente ao mecanismo de produção de conhecimento atrelada à realidade encontrada pelos docentes. Seja no Estágio Supervisionado, seja na produção de outras variadas tarefas, a prática de formação em questão necessariamente estava atrelada aos espaços e conjunturas específicas encontradas pelo docente formador e em formação. Os diálogos tecidos no processo de ensino-aprendizagem obedeceram inevitavelmente aos “saberes pragmáticos que seriam os saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de professor” (Nóvoa, 1995, p. 9).

Em Nova Esperança do Piriá encontramos dificuldades e/ou desafios relativos ao processo e currículo necessário à formação em licenciatura dos alunos/professores que frequentaram o curso. Entre eles, estavam a escassez estrutural, relativo ao acesso à informação envolvendo ferramentas *onlines* e e/ou mesmo acesso à bibliografia básica. Essa



realidade se configurou como uma recorrente reclamação dos alunos. Essa questão ficou em evidência quando se deram início os trabalhos de conclusão de curso da turma de História/PARFOR.

A exposição deste problema revelou uma realidade a ser superada pelo programa como um todo, pois grande parte dos municípios atendidos não possuem estratégias municipais de ensino voltadas a atender essa deficiência envolvendo escolas locais e a formação inicial e contínua dos alunos/professores já atuantes nas redes das Secretárias de Educação Municipal. A experiência docente no município nos permitiu observação das profundas limitações que inevitavelmente são superadas individualmente pelos professores formadores que se deslocam aos polos de ensino e pelas faculdades sedes que buscam um desdobramento geográfico na busca de sanar as problemáticas em localidades distantes.

Por outro lado, as dificuldades encontradas pela realidade do município foram capazes de despertar um interesse dos alunos em superar e refletir sobre a problemática da formação de professores. Entre outras coisas, os Trabalhos de Conclusão de Curso tiveram como mote inúmeros temas que discutiram a questão. Os alunos revelaram nos textos dos trabalhos finais seus sucessos e dilemas em suas práticas docentes e de formação inicial e contínua.

O perfil dos alunos/professores era majoritariamente marcado por uma experiência de anos de regência em sala de aula e/ou gestão escolar. Eles demonstravam deficiências teóricas e metodológicas, por outro lado havia significativo interesse acerca dos novos debates em torno das determinações e perspectivas educacionais em voga. O ponto positivo detectado na formação de alunos com o perfil em questão é o tempo de vivência com as práticas educacionais, proporcionando aos professores formadores do PARFOR um significativo ensino-aprendizagem, uma troca de ideias e experiências significativas. Os novos PCN's (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2015) e as leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) ganharam grande relevância na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos e trouxeram os conhecimentos em Ensino da História como um aditivo aos dilemas em campo de trabalho.

A maior parte dos alunos/professores do curso de História do PARFOR no município realizaram anteriormente a graduação de pedagogia, inclusive encontramos especialistas em educação. Entre eles, Maria das Dores Araújo Silva, em depoimento, sintetizou os perfis dos alunos e suas expectativas quando afirmou que:

Fiz o curso pelo desejo de buscar qualificação profissional em uma área específica, no caso História que me possibilitasse um leque maior de oportunidade profissional. O PARFOR foi uma oportunidade única, já que o plano foi ofertado ao município onde moro e em uma universidade de referência”. (...) O Estágio Supervisionado, em suas etapas, foi de grande influência na conclusão do curso, pois foi o período em que tive a oportunidade de vivenciar na sala de aula as experiências e conhecimentos adquiridos durante o curso. (...) meu TCC tratou sobre a Cultura afro-brasileira: A Inserção no currículo escolar, tema definido por mim logo no segundo período do curso. Minha pesquisa foi voltada às turmas concluinte do ensino fundamental de uma escola e me deixou satisfeita, visto que a pesquisa teve como proposta, analisar a importância da implantação da lei 10.639/03, que confere maior especificidade ao ensino de História e Cultura da África e dos afrodescendentes e sua aplicabilidade no contexto escolar, bem como conhecer as vivências, desafios e expectativas referentes à estarei no cotidiano da Escola. (...) Cursar História nos possibilita crescer como ser humano, nos ensina a ter uma visão amadurecida sobre aspectos como política e cultura de uma sociedade em que vivemos e da qual fazemos parte. Aprendemos, que é o homem quem faz a história é ele que traz em si a evolução, a transformação. E que diante disso precisamos desconstruir o imaginário e as representações coletivas que ao longo do processo histórico se perpetuaram na historiografia tradicional.⁷

13

Como podemos observar na fala da graduada em História pelo PARFOR de nova Esperança do Piriá, é possível ver a importância que teve o estudo para ela, uma vez que como já foi mencionado anteriormente, este programa chegou em um município muito distante dos *campi* da Universidade Federal do Pará. Nesse sentido, a chegada da universidade nesses espaços mais afastados possibilitou resultados como este. Ao invés do aluno ir até a universidade, a universidade tem ido até esses alunos, que como bem foi frisado no relato acima, o curso de História possibilitou novos conhecimentos, tirando uma ideia deturpada de que estudar história é apenas saber fatos do passado.

Considerações finais

Como abordado ao longo deste texto, o PARFOR-História, procurou possibilitar aos alunos/professores essa qualificação, sobretudo no caso da disciplina Estágio Supervisionado, pois em cada etapa foi apresentada uma proposta de se desenvolver no campo local uma pesquisa voltada para a história envolvendo as suas realidades. E assim, surgiram trabalhos voltados para diversos projetos, desde a história local, tradições culturais, culinária, casos de

⁷ Entrevista concedida aos autores no dia 22 de novembro de 2016.

preconceitos, inclusive tendo alguns desses resultados caminhados para os trabalhos de conclusão de curso.

A pesquisa é necessária em todo o processo de educação/formação, ela não deve ser entendida como uma exclusividade da história, nunca foi e nunca será. Fazer a pesquisa é responsabilidade de todo educador comprometido com um ensino de melhor qualidade. O curso do PARFOR/História em Nova Esperança do Piriá procurou fazer com que os alunos/professores pudessem cada vez mais ter essa compreensão, essa clareza, da importância de se pensar a pesquisa e as práticas em sala de aula com uma ferramenta capaz de contribuir para a formação de novos sujeitos mais críticos e capazes de ver a sociedade em que vivem e que dela fazem parte.

O programa PARFOR buscou, portanto, contribuir para a superação das grandes dificuldades de oferta e qualificação de mão-obra docente na região Norte do Brasil. Surgiu como uma possibilidade para a diminuição dos números educacionais negativos, que tradicionalmente são encontrados na educação da região amazônica.

O PARFOR também tem sido um importante espaço de reflexão para as práticas e formação docente, nos ajudando a compreender a diversidade de trajetórias e superações que os professores desempenham nos interiores do Brasil.

Referências

BENTO, Maria Aparecida da; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Pereira. Educação na região Norte: apontamentos iniciais. **Revista Antropológica** (online), v. 5, p. 140-175, 2015.

BRASIL. **Lei 10.639, de 10 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm; acesso em 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm; acesso em 08 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm; acesso em 05 set. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial no Ensino Superior. Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015**. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>; acesso em 10 jan. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.



COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de N. Barbosa e. **Educação e Diversidade na Amazônia**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

FONTES, Edilza. Memória e História da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. **Revista Fronteiras**, Florianópolis, v. 20, p. 93-114, 2012.

FORTUNATO, Ivan. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & FORTUNATO, Ivan (org.). **Método(s) de Pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações D. Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1995.

IANNI, Otávio. **A luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1981.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Estado, Bandidos e heróis**: utopia e luta na Amazônia. Belém: Ed. CEJUP, 1997.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.