

CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR: FORMAÇÃO PARA AUTORIA DOCENTE NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Ivanildo Mendes Gomes*

Resumo

O objetivo deste texto é mostrar, através dos escritos dos educadores-alunos, que o curso de Pedagogia/PARFOR, da Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá, sem desconsiderar suas limitações, tem reconhecido e estimulado os educandos-professores a assumirem, de forma cada vez mais crítica e permanente, as suas autorias docentes. A análise está pautada nas ideias de Miguel Arroyo, que tem reafirmado a importância da autoria docente, reverberando nos currículos praticados. Identifica como positiva a relação teoria e prática que as diferentes disciplinas proporcionam aos educandos-alunos do PARFOR, refletindo em suas práticas; por outro lado, vê como uma das limitações as parcerias que não se efetivam no processo de construção do currículo que forma o educador, evidenciando as reverberações do Programa na forma de pensar e agir diante do desafio de educar as crianças.

Palavras-chave: Pedagogia. PARFOR. Formação de educadores. Autoria Docente.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é mostrar, através de um olhar avaliativo e através dos textos produzidos pelos educadores-alunos, que o curso de Pedagogia, implementado através do Plano de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR/Campus de Cametá), na Universidade Federal do Pará (UFPA), sem desconsiderar suas limitações, tem servido para reconhecer, estimular ou provocar a curiosidade necessária dos educandos-professores para assumirem, de forma cada vez mais crítica, criativa e permanente, as suas autorias docentes.

A discussão sobre autoria docente está pautada nas ideias de Miguel Arroyo, que tem dado voz à significativa criatividade de professores(as) e de suas disputas positivas em consolidar outros conhecimentos e fazeres docentes, reverberando nos currículos praticados nos espaços das salas de aula. Essa incursão pela construção de novos currículos na prática, contra o “reducionismo aulista” da condição docente, é assumida por parte dos professores, que por atingirem uma criticidade embasada, reconhecem “[...] o dever de reagir a essa subordinação diante das exigências que vêm dos educandos de que lhes seja garantido seu direito à educação, à formação, socialização, aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura, das identidades.” (ARROYO, 2011, p. 26).

1. A PRESENÇA DO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) promove curso de formação inicial o qual se configura em:

* Doutor em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal do Pará, lotado no Campus de Cametá. E-mail: <igomes@ufpa.br>.

[...] uma ação emergencial que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2013, p. 7).

Embora se coloque como “ação emergencial”, na Amazônia esse programa tem atendido professores que não possuem cursos de Licenciatura, ou que possuem, mas estão atuando nas escolas em desvio de sua formação inicial. Há um esforço das instituições envolvidas na região em possibilitar uma formação com qualidade socialmente referenciada, mas que também enfrentam desafios em formar professores com conhecimentos mais amplos e profundos sobre a realidade educacional brasileira, e com capacidade de inovar suas ações político-pedagógicas.

O curso de Pedagogia implementado dentro do Plano de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR/Campus de Cametá), na Universidade Federal do Pará (UFPA), pode, e de certa forma consegue, formar educadores mais reflexivos, críticos e humanos. Posso perceber isso na forma como os educandos-professores se envolvem nas discussões e análises sobre as temáticas propostas pelas disciplinas que tenho ministrado em diferentes turmas, em diferentes municípios da Amazônia Tocantina. São muitos os relatos, são diversos os questionamentos, são inesperadas as respostas e são constantes os depoimentos que mostram que o curso os ajuda a se verem como educadores e a analisarem a educação de outros ângulos.

São educandos-professores com experiências na área, alguns com mais de duas décadas de atuação na docência, que nos colocam, como formadores, o dever de nos perguntar: como tornar significativas, interessantes e, até mesmo, necessárias a esses sujeitos as disciplinas que nós assumimos para ministrar?

Na Faculdade de Educação (FAED), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá/PA, o Projeto

Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia/PARFOR tem sido foco de preocupação, no sentido de adequá-lo às legislações educacionais sem perder de vista as necessidades presentes no contexto da Amazônia Tocantina. Posso afirmar, então, que tal documento está parcialmente próximo aos objetivos formativos necessários diante da conjuntura e das condições da formação de professores da região e do Brasil.

Isso é evidenciado pelo fato de grande parte das disciplinas tratarem de questões atuais que compõem o contexto da educação no Brasil, como por exemplo, a educação do campo, a educação inclusiva, a pedagogia em ambientes não escolares, as condições da infância na Amazônia, etc. Estudos sobre essas questões estiveram ausentes historicamente do currículo oficial que tem formado os pedagogos, e ausentes também das diretrizes que, por muito tempo, lastrearam a formação do Magistério do antigo 2º Grau e do magistério na modalidade Normal de Ensino Médio.

Eu tenho apontado como muito relevante, também, o acesso proporcionado pela Pedagogia/PARFOR às diferentes teorias que tratam ou servem para pensarmos e fazermos educação. As teorias educacionais, que por serem mais aprofundadas e compreendidas dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, fazem com que os educadores-alunos reflitam sobre suas experiências enquanto docentes da educação básica.

Destaco, também, outro fator positivo da Pedagogia/PARFOR na Amazônia Tocantina: que é o importante papel das várias, diversificadas e necessárias atividades práticas, tanto de ensino quanto de pesquisa e extensão, que proporcionam uma formação mais significativa por se caracterizarem como reflexivas. Essas atividades têm proporcionado momentos ricos de autoria docente, por mostrarem a relação entre teoria e prática como um requisito necessário para a autonomia desses profissionais em construir novos percursos curriculares, nos espaços das escolas e, mais especificamente, das salas de aula, que

sejam mais dialógicos e menos monoculturais, pois “[...] hoje, mais do que nunca, importa em construir um modo verdadeiramente dialógico e engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento.” (SANTOS, 2008, p. 154).

Reconheço que a autoria docente não se torna realidade sem resistências, sem conflito. No entanto, uma formação pautada na descolonização do pensamento sobre as problemáticas que a educação apresenta em nossa região, numa perspectiva de que outros processos formativos são possíveis e necessários (e o curso de Pedagogia/PARFOR pode e deve proporcionar isso), é que ajudará o educador “[...] a ir construindo a sua identidade educadora na contramão, num clima de transgressão, de solidão sem apoio das políticas educativas, curriculares e do material didático.” (ARROYO, 2011, p. 31).

Considerando esse aspecto, como professor formador do programa, atesto a validade do PARFOR no sentido de que tem suprido a necessidade de formação dos docentes em nível superior. Além disso, esse Programa não se configura apenas como um curso de certificação de professores, mas, como o próprio título diz, proporciona “formação” profissional. Embora se trate de “formação de professores”, nos cursos de Pedagogia/PARFOR, da Faculdade de Educação (FAED), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá/PA, essa formação vai além, pois favorece também uma formação em gestão escolar e coordenação pedagógica. Isso possibilita uma formação mais abrangente no sentido das funções que o profissional da educação, formado em pedagogia, pode assumir nos ambientes formativos, como nas escolas de educação básica. Tal formação é muito mais significativa por se dar lastreada na relação teoria e prática e pautada em competências técnicas, política, ética e estética, o que possibilita que formemos professores mais reflexivos e inclusivos.

Nesse sentido, posso destacar uma diferença que se evidencia quando comparamos os cursos de Pedagogia/PARFOR com os demais cursos que formam pedagogos: é uma guinada para a prática reflexiva, ou o que Santos (2008) chama de *reflexão epistemológica*, a qual deve estar voltada não aos conhecimentos abstratos, mas sim às práticas de conhecimento que acabam impactando em diferentes práticas sociais. Percebo tal diferença nas discussões que são provocadas por afirmações teóricas, que são constantemente colocadas à prova pelas experiências dos professores, assim como as práticas dos docentes são analisadas com base nas diferentes teorias educacionais. Percebo, diante disso, que a diferença maior está no nível do currículo praticado, o currículo que se constrói no dia a dia das práticas formativas, nas diferentes ações que ocorrem na universidade, tanto na sala de aula quanto nos momentos de planejamento, execução e avaliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os educadores-alunos do PARFOR. O currículo praticado nas disciplinas que assumo como formador é bem mais rico, abrangente e multidimensional que o currículo oficial.

Por isso, o curso proporciona também certa consistência formativa na relação teoria e prática, pois, nessas disciplinas observo que os educadores-alunos fazem, a todo tempo, esse exercício de pensar a sua prática a partir das teorias estudadas, assim como desconfiam das teorias quando veem como difícil, diante da realidade educacional na qual atuam, colocar em prática o que teoricamente parece a “solução”. A comparação com outros cursos mostra, também, essa consistência, pois na Pedagogia/PARFOR as discussões, os questionamentos, as reflexões, o debate, a prática da dúvida, etc. estão muito evidentes e acontecem muito mais do que no curso “regular”, pois para o primeiro a experiência na área da educação faz com que a troca e o envolvimento sejam estabelecidos mais facilmente que na outra, que esperam que o professor explique,

elucide, dê exemplo, etc., pois tem experiência na área da educação apenas na condição de aluno e pouco conhecimento prévio sobre as teorias da educação.

Por outro lado, identifico algumas limitações que precisam passar por uma reflexão. A primeira diz respeito ao fato de ser a Pedagogia/PARFOR, objeto deste estudo, um curso pertencente a um programa de formação de professores, no entanto, grande parte da carga horária é preenchida com disciplinas que formam o técnico. Isso porque há a intencionalidade de formação “multifuncional” ou “politécnico” ou “polivalente” do pedagogo que, além de ser habilitado para o magistério, também o é para a gestão escolar e para a coordenação pedagógica, além de ocupar outras funções. Sendo formação de professores, não deveria ser um curso preocupado em formar o pedagogo na área do magistério, destinando a totalidade da sua carga horária para esse intento, com qualidade socialmente referenciada? Neste caso, o currículo da formação do pedagogo tem sentido a ausência dos conhecimentos necessários para as práticas pedagógicas marcadas pela autoria docente, pois segundo Arroyo (2011, p. 71) “Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem.”

Outra característica dos cursos do PARFOR é a parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias Municipais de Educação, para efetivação do Programa que, de um ponto de vista mais geral, seria positiva e necessária, pois o interesse é melhorar a educação no Brasil e, diante disso, todos devem se esforçar para conseguir tal objetivo. Mas a parceria tem que se efetivar na prática, com participação das partes em todas as decisões e ações referentes ao Programa. No entanto, essa é outra limitação, pois a parceria tem se resumido a garantir o funcionamento do curso sem se importar, em muitos municípios, com uma estrutura que possibilite que as ações, tanto de ensino quanto de pesquisa e extensão, aconteçam.

Considerando esses pontos positivos e os limites presentes no curso de Pedagogia/PARFOR/CUNTINS/UFPA, posso afirmar que esta formação inicial é necessária, tanto para os profissionais que estão atuando nos espaços das escolas no sentido de favorecer suas ações pedagógicas mais reflexivas, sendo estas fundamentais para estimular e consolidar suas autorias docentes, quanto para a educação na Amazônia Tocantina, que carece de um ensino que prime por aprendizagens mais significativas para os diversos grupos populacionais aqui existentes em diferentes condições de vivência e convivência social, econômica, política e cultural.

Por acreditar na possibilidade do curso de Pedagogia/PARFOR favorecer o empoderamento dos professores na disputa por esse território conformado, cercado, que é o currículo escolar neste início do século XXI, que tenho buscado, nas disciplinas que ministro, ajudá-los a assumir, cada vez mais, suas autorias docentes. A verem como saída, frente à onda conservadora que tem ordenado o currículo escolar no Brasil, o exercício da autonomia para construir, com suas práticas reflexivas, novas perspectivas curriculares para a nova escola que precisamos construir. No caso das escolas do Baixo Tocantins, os currículos precisam estar cheios de vidas vividas em diferentes condições pelas crianças, jovens, adultos e idosos desta parte da Amazônia, descolonizando concepções conservadoras e representações sociais não condizentes com a realidade e necessidade da educação local, e que têm justificado os mecanismos de controle da autoria e criatividade do educador e do educando. Isso acontece quando:

Privilegiamos como atores os educadores e educandos, a pluralidade de ações, propostas, temas geradores, oficinas, projetos de estudo etc. que estão acontecendo na maioria das escolas e salas de aula. Vemos essa pluralidade de ações e iniciativas profissionais como tentativas de outros currículos na prática. (ARROYO, 2011, p. 18).

Nas disciplinas que ministro, no curso de formação de pedagogos do PARFOR, tenho buscado e, de certa forma conseguido, pelo menos nas atividades acadêmicas, que os educadores exerçam sua autonomia nas interpretações e nas proposições teórico-práticas, como tem acontecido na disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos (FTM) da educação infantil.

2. PRIMEIRO PASSO PARA A AUTORIA DOCENTE: O RECONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Interessante perceber que, para muitos educadores-alunos da Pedagogia/PARFOR, o mais importante não é o conhecimento, mas sim o uso que eles poderão fazer desse no cotidiano das salas de aula, junto aos sujeitos que ajudam a educar. Isso porque muitas das vezes, mesmo contra suas vontades, assumem práticas que são frutos de décadas de controle de gestores, das políticas curriculares, das políticas de avaliação e, até mesmo, de colegas que acabam por criticar aquele que resiste e reafirma sua autoria docente no cotidiano das escolas.

Devido às disputas no campo do currículo e da docência estarem cada vez mais postas com novas e refinadas radicalidades, é que devemos formar para a autoria docente. A ameaça conservadora não deve impedir que os educadores atuantes na educação básica abandonem a prática de resistir, pois:

Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelo movimento docente nas últimas décadas. (ARROYO, 2011, p. 52).

Essa resistência e reafirmação da autoria docente é que deve ser estimulada pelos saberes praticados nas diferentes disciplinas do curso de Pedagogia/PARFOR. Na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos

da educação infantil, provooco os educadores-alunos a refletirem e se posicionarem (através de textos, projetos, seminários de estudo etc.) criticamente diante de temáticas e práticas que envolvem o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade, com o objetivo de torná-la interessante, necessária e agregadora de saberes teóricos e práticos aos já experientes profissionais.

Consideremos que para a vivência de práticas autorais é necessário reconhecer que, como professores, devemos repensar as nossas rotinas escolares no que diz respeito às suas limitações e amarras institucionais, assim como os sucessos nos processos de ensinar e de aprender, para termos possibilidades de construção de novas trilhas pedagógicas com criatividade e autonomia. No curso que funciona na cidade de Limoeiro do Ajuru/PA, fiz uma atividade de pesquisa sobre as áreas de conhecimento indicadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a qual resultou em textos dissertativos dos alunos em grupo. Fica evidente que eles conseguem enxergar a importância do curso e da disciplina quando relatam:

[...] podemos dizer que iremos tirar muito proveito para nossa prática pedagógica, visto que já usamos esse método em nossas aulas, mas agora vamos usar de forma correta [...], a partir de agora temos um novo olhar sobre o uso da música, que não é usar a música para “matar” tempo, mas ter um objetivo. O mais interessante é a divisão que existe dentro da música, a qual não conhecíamos como os acalantos, as cantigas e etc. Dentro de nossas atividades nós não sabíamos as variadas formas musicais. De agora em diante teremos mais informação e isso tornará mais interessante as nossas aulas. (GRUPO 1, 2016, p. 4).

Tirar proveito dessas lições, assumindo uma postura reflexiva para tornar suas aulas mais interessantes, é um dos objetivos desses profissionais que procuram a universidade e se esforçam para permanecer nela. Pensar criticamente sobre as metodologias cristalizadas nas práticas cotidianas e perceber que elas precisam ser mudadas, são

passos importantes para tornar “mais interessante as nossas aulas”. Essa fala é reveladora de que podemos, como formadores de professores, fazer com que eles caminhem “[...] no sentido de construir sua autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa.” (KRAMER, 2003, p. 37).

Esses aspectos apontados por Sônia Kramer são fundamentais para as autorias docentes que vão tomando força nos espaços das escolas, na contramão de visões conservadoras e neoliberais de educação, presentes nos diferentes instrumentos oficiais (diretrizes, grades curriculares, etc.), que cercam o pensar e o fazer educativo na Amazônia Tocantina. Contra essa realidade, seremos sempre obrigados a construir uma educação escolar que ainda não temos, “[...] uma organização e uma estrutura específica que respeite, não viole o processo de formação, socialização desenvolvimento pleno, de aprendizagens próprios do tempo humano, social, cultural, identitário da infância.” (ARROYO, 2011, p. 191). Os professores têm começado esse movimento através da reflexão sobre o papel da instituição formativa quando afirmam que:

A escola deve partir do que as crianças conhecem a respeito da música [...] precisa proporcionar um ambiente favorável para a aprendizagem, pois a interação das crianças com a música lhes permite que ela construa um repertório e uma comunicação por meio de sons. (GRUPO 1, 2016, p. 1).

Além disso, demonstram exercer suas autorias docentes no trabalho com as crianças, pois promovem a interação com a música criando “[...] situações onde possam entrar em contato com variedade e diversidades musicais [...] projetos voltados para estimular o interesse das crianças [...] promovendo oficinas [...]” (GRUPO 1, 2016, p. 2).

Os educadores atuantes na educação básica, educadores-alunos da Pedagogia/PARFOR, têm se interessado cada vez mais pela educação infantil. Primeiro pela numerosa produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na área; segundo por

apresentarem preocupações com aspectos que antes não eram trabalhados de forma ampla no processo educativo da criança, como é o caso da música, acima referida, bem como do Movimento e da Arte Visual.

O Movimento por muito tempo ficou limitado ao trabalho que levasse ao desenvolvimento da coordenação motora necessária ao ato de escrever, sem a perspectiva da formação integral da criança. Os alunos que estudaram essa área perceberam que:

É importante que o professor perceba os significados que podem ter as atividades motoras para as crianças. Pois é através dessas atividades que a criança vai se transformando, se expressando e tendo liberdade [de ir] aperfeiçoando mais suas competências motoras. O professor deve refletir suas possibilidades [das crianças] de posturas e motoras, oferecidas no conjunto das atividades, e planejar situações de trabalho lúdico, voltados para o desenvolvimento corporal e motor.
[...]

Cabe, portanto, ao educador mostrar um modo diferente de brincar para aprender e argumentar, com os pais, o valor das brincadeiras no processo de ensinar e em todas as áreas do conhecimento, do desenvolvimento e da aprendizagem. (GRUPO 2, 2016, p. 2-3).

Essa é uma visão mais ampla e mais crítica, que provém de atitudes reflexivas sobre o aspecto motor, que precisa ser estimulado e desenvolvido na criança, inclusive respeitando sua espontaneidade, pois movimentar-se é agir sobre o meio (realidade), e dessa forma vai tomando consciência das possibilidades de seu corpo assim como o do outro, num mundo cheio de coisas e seus significados. Lima (1991) ressalta que nossas escolas tendem a conter esta energia natural e necessária das crianças, através de um sistema repressivo conhecido como “normas disciplinares”. O que ela deveria fazer mesmo era organizar esta energia de forma produtiva, por meio de atividades como jogos e brincadeiras que envolvesse ação, aprendizagem e prazer.

Dizer que diante desse desafio o professor precisa refletir sobre as possibilidades da criança para

desenvolver um trabalho de qualidade na área do Movimento, “planejar situações de trabalho lúdico” com autonomia e criatividade, é assumir a necessária autoria docente para garantir o direito do educando ao conhecimento necessário e ao desenvolvimento integral “[...] valorizando a cultura de origem da criança, permitindo-lhe progressivamente compreender a dominação que sofre e questioná-la, instrumentalizando tal criança para atuar nessa sociedade desigual e competitiva que a torna ‘carente’”. (KRAMER, 2003, p. 45). Nas práticas dos educadores-alunos do PARFOR, essa preocupação se evidencia quando relatam que desde cedo estimulam a criança a “[...] usar a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo [...] é capaz de pensar, de agir, ocupando seu lugar e fazendo sua história acontecer.” (GRUPO 2, 2016, p. 2-3). Essas atitudes não estão presentes nos processos de educação escolar, que primam por conteúdos disciplinares rígidos, hierarquizados e distanciados da vida das crianças, mas em práticas pedagógicas e políticas que mostram autonomia e criatividade dos educadores, que demarcam, portanto, suas autorias docentes por considerar a “infância real” que, segundo Arroyo (2011, p. 195), leva os coletivos de educadores “[...] a não ignorar a diversidade de formas de vivê-la e as propostas pedagógicas a se articular com a especificidade das formas de viver as infâncias, condicionadas por suas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, cidade, periferias...”

Educar para compreender melhor o seu meio de vivência e convivência passa também pelos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Uma área importante para a educação das crianças que pode facilitar a formação nessa perspectiva, e que precisa ser melhor explorada na educação infantil, é a de Artes Visuais.

Tradicionalmente, as atividades de desenhar e pintar estão muito presentes nas ações educativas desenvolvidas com as “crianças pequenas”. Mas muitos professores que atuam na educação infantil desconhecem, ou se conhecem desconsideram, a real importância que tem a apreciação e o fazer artístico na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. É o “desenho pelo desenho”, a “pintura pela pintura” e o “ver e copiar”. Atividades muitas das vezes sem sentido, sem aguçar a criatividade, sem proporcionar prazer e sem valorizar a criança e sua cultura, seu desejo, seu gosto, seu saber. Por isso é importante o alerta que nossos educandos-alunos da Pedagogia/PARFOR fazem em relação ao trabalho com a Artes Visuais:

Deve-se tomar bastante cuidado, pois, em muitas propostas, as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, pintar, colar e modelar com argila e massinha são destituídas de significados [...] Tendo clareza do seu projeto de trabalho, o professor pode imprimir maior qualidade à sua ação educativa. (GRUPO 3, 2016).

Reconhecem que as práticas pedagógicas de muitos professores acabam se caracterizando como “passatempos”, pois a representação social de muitos professores, técnicos e administradores da educação quanto ao trabalho com crianças de zero a cinco anos é a de que não precisa saber muito sobre elas, não precisa conhecer as teorias da educação, não precisa realizar um processo sério de planejamento, etc. Basta gostar de crianças, conhecer muitas “musiquinhas” e “joguinhos” para ser educador na educação infantil. Ser autor de sua atuação docente não significa fazer educação de qualquer jeito, sem objetivo, sem “seu projeto de trabalho”, sem conhecimentos específicos e necessários para atuar com propriedade na referida etapa da Educação Básica.

Diante dessa realidade, os formadores que atuam no curso de Pedagogia/PARFOR precisam olhar para as identidades de quem educa e cuida de crianças pequenas

em Creches e Pré-Escolas e, também, nas demais etapas da educação básica, assim como lançar um “[...] olhar diferenciado para a criança, vista como protagonista e produtora de cultura [...]” (GOMES, 2009, p. 26), ou seja, reconhecer a criança não como ser abstrato, mas como sujeito real, situado geográfica, econômica, social, cultural e legalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que existem autorias docentes acontecendo nos espaços da sala de aula e possibilitar que os educadores-alunos, através do curso de Pedagogia/PARFOR, percebam a existência e deem mais importância a isso, bem como potencialize suas práticas autorais, mostra que nós, formadores de educadores, estamos exercendo nossas próprias autorias enquanto profissionais da educação. Estamos fazendo com que os educadores que estão atuando na educação básica, num processo descolonizador de ensino, possam assumir cada vez mais a autoria de suas práticas pedagógicas que são e/ou podem ao mesmo tempo se tornar, cada vez mais, práticas educacionais não só técnicas, mas também políticas e culturais.

As autorias estão evidentes nos trabalhos práticos que são desenvolvidos e nos textos que são produzidos dentro das disciplinas, como na FTM de educação infantil, por mim ministradas nas diversas turmas de Pedagogia/PARFOR, nesse caso específico, na turma que funciona no Município de Limoeiro do Ajuru, como resultado das provocações teórico-práticas. As análises realizadas sobre os relatos textuais mostram que os professores apresentam autoria docente quando ressaltam seus esforços por promover uma aprendizagem mais significativa para a vida das crianças, quando reconhecem o conteúdo escolar presente nas próprias experiências infantis, quando consideram a criança como ser histórico, quando em suas práticas mostram respeito à diversidade infantil, etc.

Reconheço, no entanto, que são necessárias cada vez mais ações afirmativas das autorias docentes, aguçando a curiosidade pedagógica que leve às práticas educativas mais dialógicas, que considere os educandos da educação básica como sujeitos reais, a partir do que “eles são” e não do “eles não são”.

Parafraseando Valdo Barcelos, afirmar as autorias docentes é considerar esses profissionais como “construtores de trilhas”, pois estão constantemente se lançando a novos projetos, a outros desafios metodológicos que não estão prontas como uma “estrada pavimentada” para ser percorrida, mas em construção como uma nova trilha; considerar também como “lavradores de onda”, que a cada onda sucessiva, sempre diferente uma das outras, vai escolhendo suas técnicas, suas manobras, para poder surfar com sucesso. Como formadores, estamos sempre nos deparando com novas situações, novas turmas, outros alunos situados, com outros saberes e interesses pela educação e que nos força a refletir, decidir e agir sempre de forma diferente com autonomia. A Pedagogia/PARFOR deve promover isso.

É dessa forma que vamos construindo nossas epistemologias enquanto profissionais da educação, como considera Santos (2008), em que é necessária uma “ecologia de saberes” científicos, técnicos, políticos e culturais que alimentam e se alimentam das nossas práticas formativas como um processo afirmativo das autorias docentes.

PEDAGOGY/PARFOR COURSE: TRAINING FOR TEACHING AUTHORS IN THE TOCANTINA AMAZON

Abstract

The aim of this text is to show, through the writings of the educators-students, that the

Pedagogic/PARFOR course, of the Federal University of Pará, Campus of Cametá, without disregarding its limitations, has recognized and stimulated the student-teachers to assume, in an increasingly critical and permanent way, their teaching authorities. The analysis is based on the ideas of Miguel Arroyo, that has reaffirmed the importance of teaching authorship, reverberating in the curricula practiced. It identifies as positive the relation theory and practice that the different disciplines provide to PARFOR, student-students reflecting on their practices; on the other hand, see as one of the limitations the partnerships that are not effective in the process of construction of the curriculum that forms the educator, evidencing the reverberations of the Program in the way of thinking and acting in the face of the challenge of educating the children.

Keywords: Pedagogy. PARFOR. Training of educators. Teaching Authorship

CURSO DE PEDAGOGÍA / PARFOR: FORMACIÓN PARA AUTORÍA DOCENTE EN LA AMAZONIA TOCANTINA

Resumen

El objetivo de este texto es mostrar, a través de los escritos de los educadores-alumnos, que el curso de Pedagogía/PARFOR, de la Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá, sin desconsiderar sus limitaciones, ha reconocido y estimulado a los educandos-profesores a asumir, de forma cada vez más crítica y permanente, sus autorías docentes. El análisis está pautado en las ideas de Miguel Arroyo que ha reafirmado la importancia de la autoría docente, reverberando

en los currículos practicados. Identifica como positivo la relación teoría y práctica que las diferentes disciplinas proporcionan a los educandos-alumnos del PARFOR reflejando en sus prácticas; por otro lado, ver como una de las limitaciones las alianzas que no se efectúan en el proceso de construcción del currículo que forma al educador, evidenciando las reverberaciones del Programa en la forma de pensar y actuar ante el desafío de educar a los niños.

Palabras clave: Pedagogía. PARFOR. Formación de educadores. Autoria de professor

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. *Relatório de Gestão PARFOR (2009-2013)*. Brasília: CAPES: DEB, 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação – Série Educação Infantil).

KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum, v. 4).

Enviado em 6 de fevereiro de 2018
Aprovado em 20 de março de 2018