



3294 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED (2018)
GT 08 - Formação de Professores

Gênero memorial como dispositivo de construção da identidade docente no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor
Jorge Fernandes da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
Ângela Maria Bastos de Albuquerque - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO

RESUMO

Investigamos os Memoriais em uma turma de Pedagogia, multiétnica de 46 alunos(as) mesclados entre indígenas, negros e brancos em um dos municípios da Região do Alto Juruá, no Estado do Acre. Balizamos as análises nas assertivas apontadas por (PIMENTA, 2012), (BAKHTIN, 2011) e (SEVERINO, 2008). O processo metodológico foi construído pelos registros das trajetórias em três dimensões: escolar, profissional e universitária. A trajetória escolar obstruída pelas ausências de novas oportunidades, a inserção precoce na docência das escolas rurais e a conquista do curso universitário foram os principais eixos inseridos no Trabalho de Conclusão de Curso. Os resultados parciais evidenciaram amplas formas de se ensinar e aprender no cotidiano isolado das áreas rurais e de difícil acesso. Sujeitos ímpares e únicos, com múltiplos saberes agregados aos conhecimentos científicos adquiridos na formação universitária.

PALAVRAS CHAVE: Memorial. Formação de professores. Narrativas de vidas.

1. Introdução

Entre os instrumentos formativos usados nos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC – nas universidades e faculdades, o Memorial é fundamental tanto nos cursos de graduações, quanto nas pós-graduações e nas exigências de progressão institucional nas carreiras docentes para o cargo de professor titular nas universidades. Para alunos(as) do programa Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – o Memorial apresentou especial relevância ao traduzir as experiências docentes construídas de forma empírica por professores(as) que assumiram essa profissão sem graduação na faculdade ou universidade.

Nesta pesquisa, o objetivo central foi destacar a importância do Trabalho de Conclusão de Curso a partir do gênero literário memorial no programa Parfor, pelos registros de professoras e professores leigos que atuam nas áreas rurais nas cidades do interior no Estado do Acre. Entre outros objetivos descrevemos as memórias na trajetória escolar da educação básica, transcrevemos como se deu o ingresso precoce na profissão docente e identificamos os principais desafios ao ingressar na universidade pelo programa do Parfor.

No Estado do Acre esse programa iniciou em fins do ano de 2013 e primeiro trimestre de 2014, na expectativa de formar 1.231 professores, que estavam inscritos no senso educacional do ano 2012 em 19 municípios. Professores(as) formadores da Universidade Federal do Acre – Ufac, atendem as necessidades desses municípios onde funcionam os núcleos desta instituição no primeiro trimestre anual, no período coincidente com as férias escolares nas áreas rurais. As coordenações locais, em cada município, cuidam da logística administrativa orientadas pelo campus sede na cidade de Rio Branco. O programa forma professores(as) nos cursos de Pedagogia, Geografia, História, Ciências Biológicas e Letras/Português.

Ao final do curso, os prospectivos alunos professores, são avaliados pela construção de um TCC no gênero Memorial como condição para aquisição do grau de licenciado. A intenção do presente artigo é realçar o nível de relevância dessas produções como instrumento formativo para professores(as) que rotineiramente vivenciam experiências divergentes daquelas nas áreas urbanas e nas grandes cidades. As informações foram registradas a partir dos trabalhos de Conclusão de Curso de uma das sete turmas de Pedagogia em um dos sete municípios da Região do Alto Juruá no Estado do Acre.

A referida turma foi originalmente organizada com cinquenta e dois graduandos(as) no ano de 2015 e ao final do curso, quarenta e seis construíram seus TCCs no ano de 2018 para obtenção do diploma de graduação no ano de 2019. A diversidade de etnias nos municípios interioranos do Acre ficou representada nesse grupo de alunos(as) pela presença de 16 negros (6 de cor preta e 10 de cor parda) 7 alunos(as) representavam a cor amarela e branca, e entre as representações indígenas, haviam 23 alunos(as) das etnias dos povos Huniki e Shanenawa.

Para construção do TCC no gênero Memorial, a turma foi dividida em dois grupos formados por 23 duplas distribuídas para um professor e uma professora do programa do Parfor/Acre. O presente artigo é resultado dos memoriais de 11 duplas de alunos(as), perfazendo um total de 22 memoriais analisados. Registramos uma breve revisão bibliográfica sobre o tema e no mesmo contexto nos reportamos ao referencial teórico construído a partir das constatações de (PIMENTA, 2012), (BAKHTIN, 2011) e (SEVERINO, 2008), seguido dos seguintes eixos norteadores: as trajetórias escolares, o ingresso na docência, a oportunidade de inscrição no curso de Pedagogia pelo programa Parfor coordenado pela Ufac e as perspectivas para o futuro.

2. O memorial como gênero literário na formação de professores

O memorial como gênero literário é constituinte de significados para além do que é expresso nas palavras ou nos registros escritos. Ao teorizar o gênero literário, Bakhtin, (2011), compreende que “falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Dessa forma, segundo ele, os sujeitos têm um infinito repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso”. (BAKHTIN, 2011, p. 282). O mesmo autor afirma que há dois grupos nos quais os gêneros estão divididos: primários e secundários. Ao passo que o primeiro emerge da simplicidade o segundo apresenta maior grau de complexidade pois origina-se de situações comunicativas mais elaboradas da vida social.

A complexidade presente no gênero literário secundário, contribui para ausência de registros autobiográficos na profissão docente. Os poucos trabalhos encontrados na bibliografia em questão são resultados de pesquisas dissertativas, teses, ou registros memórias em forma de TCC nos cursos de pós-graduação. Esses registros tornam-se verdadeiros documentos que revelam a face oculta das trajetórias de vidas de professoras(es) que de outra forma, dificilmente conseguiram registrar suas memórias. Ao identificar essa tendência ao silêncio, Jesus (2003) registrou que nem por isso, essas vozes emudecidas, são menos importantes do que as que se manifestam.

Registros de vidas de professores(as) leigos(as) nas áreas rurais expressam a simplicidade de rotinas desguarnecidas dos rigores gramaticais e

desnuda práticas docentes bem intencionadas, contudo, desprovidas de formações adequadas a sua realidade. Ao tratar da singularidade do gênero discursivo, Bakhtin, (2011), constata que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, "os quais denominamos gêneros do discurso." (BAKHTIN, 2011, p. 262). Nesse contexto o gênero do qual nos debruçamos é parte inerente do primeiro grupo que emerge da simplicidade do discurso e reflete as experiências do trabalho docente de professores leigos, em comunidades ribeirinhas, no interior da Amazônia acreana.

A linguagem simples dos memoriais analisados compilados na primeira pessoa do singular, registram o que Bakhtin, (2011), confirma ao identificar que "cada esfera (nesse caso comunidade) conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos". (BAKHTIN, 2011, p. 284). Fica implícito em cada trabalho memorial o dilema conflitivo entre as origens interioranas do discurso e a construção formativa nos quatro anos no programa de formação docente na universidade. As influências dos(as) formadores(as) com longos anos de experiências na universidade, concorrem no influxo do discurso que quer se apresentar rebuscado mas, que, ao mesmo tempo continua impregnado da realidade simples e humilde das comunidades ribeirinhas.

A dicotomia teoria e prática se mesclam ao passo que o docente leigo se submete ao processo formativo nos núcleos da universidade na área urbana, ao mesmo tempo que no período intermitente, continua lecionando nas comunidades rurais. A relevância formativa na universidade é realçada por Pimenta (1997), ao afirmar que a natureza do trabalho docente passa pelo processo de humanização dos alunos mediada pela ação do professor. Espera-se desde profissional a construção "de saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano." (PIMENTA, 1997, p. 6). Esses(as) professores(as)/alunos(as), exercitam uma simbiose entre a formação universitária na cidade e à docência como profissão nas áreas rurais.

Os laços construídos entre professores(as) e alunos(as) e seus respectivos pais ou responsáveis, nas comunidades de difícil acesso, ultrapassam o sentido da obrigatoriedade no cumprimento das responsabilidades profissionais. Aqueles que permanecem dois, três ou mais anos na mesma localidade, passam pela metamorfose entre a cultura frenética urbanizada e a rotina calma, tranquila nas escolas rurais. Nesse processo de imbricação dicotômica, Severino, (2008), concorda que a história particular de cada um de nós "se entretete numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais". (SEVERINO, 2008, p. 176). Essa assertiva permeia os registros memoriais objetos da presente pesquisa.

3. Memórias da trajetória escolar na educação básica

O memorial cumpre função relevante como gênero literário nas conclusões de cursos de graduações do programa Parfor/Acre. A amostragem das onze duplas de graduandos(as) aqui registradas é representativa da realidade de alunos(as), professores(as) que vivem em locais isolados onde o rio se apresenta como opção privilegiada, e na maioria das vezes, como única via de acesso no transporte realizado por canoa ou barco. A viagem via terrestre a pé muitas vezes complementa o trajeto ou torna-se única maneira para aqueles(as) sem acesso ao transporte fluvial. Nesta seção foram extraídos dos gêneros memoriais as narrativas sobre a formação da trajetória escolar na educação básica.

Nos registros de sua própria trajetória de vida, Jesus (2003) argumenta que para narrar uma história é preciso remexer a memória, e com uma revirada vem as lembranças do passado, como se a pessoa voltasse a viver novamente aqueles momentos. Os registros memoriais denunciam a ausência de políticas educacionais mais efetivas que garantem a inserção, permanência e conclusão na trajetória da educação básica nas áreas rurais. As lembranças de Jasmin^[1] por exemplo, expressam o sentimento coletivo do ingresso tardio na educação básica ao dizer: *Minha história como estudante começou quando eu tinha dez anos de idade*. Esse fato ainda permanece como realidade para muitas pessoas nas áreas rurais, principalmente nas comunidades mais isoladas, de difícil acesso.

Nas memórias de Margarida, que também teve sua primeira experiência escolar aos dez anos de idade, destacam-se as limitadas oportunidades de ter acesso à cultura escolar nos lares onde os pais são analfabetos, ela lembra o seguinte: *"no meu primeiro dia de aula eu estava com muito medo e também muito ansiosa pois nunca tinha pego em um lápis para fazer um rabisco."* A escola e materiais didáticos que parecem naturalizados nas famílias urbanizadas, causam ansiedade e temor nas crianças que adentram tardiamente na cultura escolar.

Na condição de pré-adolescente, essa ex-aluna aprendia na escola e com o tempo, ensinava sua mãe as aprendizagens construídas naquele espaço. Jasmin registra que, *"quando chegava em casa tentava ensinar minha mãe com as vogais e com números, eu ficava muito feliz, aprendi a ler no primeiro ano que comecei a estudar lendo pequenos textos várias vezes até decorar."* A troca de conhecimentos no ambiente fraterno é comum nas comunidades isoladas das áreas rurais. No atual contexto de sociedades letradas a socialização é parte inerente do processo de aprendizagem em que as hierarquias são desafiadas onde pais aprendem com os filhos, anciãos aprendem com jovens e vice versa.

As condições materiais precárias estabelecem a diferença entre os desafios docentes nas grandes cidades com a rotina rural. A mesma memorialista continua seu relato expondo outra realidade: *"Comecei estudar em uma escola simples, coberta de palha e assoalhada de paxiúba^[2], não era fechada. Vez por outra um aluno caía em baixo com a cadeira, essa escola foi construída pelos nossos pais"*. Nas regiões de difícil acesso, o uso da matéria prima bruta em sua forma rústica é recorrente na construção de residências, escolas e depósitos de materiais. Nesse caso, a escola sem paredes se constitua como único espaço disponível no processo de ensino aprendizagem institucionalizada.

As intempéries climáticas resultam em cancelamento das aulas pela ação dos ventos e/ou chuva na escola. A normalidade por si só já produz as adversidades. Suas lembranças traduzem as dificuldades superadas: *"todos os dias tinha que está ali naquele mesmo lugar, as vezes com o sol batendo no rosto."* Esses problemas trazem à reflexão sobre o sentido da escola em comunidades tão distantes com tamanha precariedade material. O fazer docente como "prática social", expresso por Pimenta (1997, p. 6), assume maior relevância nesse contexto e fica indelevelmente marcado na memória daqueles que enfrentam esses desafios na condição discente e posteriormente assumem a profissão docente como carreira profissional.

A superação dos desafios agrega fatores relacionados ao contexto circunscrito ao espaço envolto de uma natureza exuberante marcada pela presença humana, ao mesmo tempo que fixa nas mentes desses(as) atores, lembranças memoriais produtoras de um discurso expressivo na simplicidade teorizada por Bakhtin, (2011), como "gênero primário." Nesse norte, Margarida lembra das brincadeira no caminho de ida e volta da casa para escola *"era quando brincávamos mais ainda, tomávamos banho nos igarapés, pegávamos mamão nos roçados dos vizinhos, mas a vida não era só de brincadeiras além da lama que tinha no caminho, quando chegávamos em casa, a tarde tínhamos que ir trabalhar na roça com meu pai todos os dias"*.

Há nos relatos um misto de lúdico/obrigação. A exuberância da natureza na região amazônica é realçada diante da presença de jovens/crianças na busca da formação escolar, aliada às brincadeiras e responsabilidades do trabalho no roçado. A condição de aprendiz se apresenta na escola, na família e no trabalho. A formação humana com seus diversos saberes experienciais produz o que se conceitua como "aprendizagem significativa". (BONDÍA, (2002, p. 3). Esse saber fazer aliado à futura formação universitária, possibilita aos sujeitos um condição impar que imbrica teoria e prática na construção de uma identidade resultante de múltiplos sentidos.

A formação do sujeito passa pela educação básica em que os mais jovens interagem em sala de aula com os veteranos em salas onde se agrega junções de várias séries ou turmas. A experiência de Jasmin aponta para realidade das escolas rurais na primeira e segunda etapa do ensino fundamental: *"a minha sala era multisseriada, pois tinha uns alunos que já haviam estudado, começaram a estudar antes de mim"* Nesse espaço, professores iniciantes sem formação acadêmica, mesclam suas primeiras experiências com alunos(as) em que o fator idade/série não implica em condição de avanço ou atraso educacional.

Nesse contexto de aparentes vantagens metodológicas diferenciadas das práticas educacionais dos grandes centros, as causas ou razões para uso desse dispositivo encontram-se nas ações de eximção de professores com formação acadêmica que se abstem em trabalhar nas comunidades rurais isoladas. Esse fator, aliado à política de restrição de recursos pelas secretarias municipais e estaduais, gera a interrupção da trajetória escolar no quinto ano do ensino fundamental. Para maioria dos(as) alunos(as) a realidade é similar à de Carvalho ao lembrar que *"depois disso (após o 5º ano) não tinha mais estudo para mim no Seringal então fiquei mais um ano estudando como ouvinte, ia à escola todos os dias, mas só para assistir as*

aulas sem adquirir notas nos finais de bimestres.”

Esse é um dos dilemas que levam alunos(as) a migrarem das áreas rurais para cidade em busca de continuar a trajetória escolar na educação básica. Precisam escolher entre interromper a trajetória escolar, continuar indefinidamente repetindo o quinto ano ou mudar-se para cidade. Na área urbana, outro fator incidente principalmente sobre os jovens estudantes é a maternidade precoce. Nesse particular, Jasmin recorda: *“um dos momentos que me marcou mais foi quando engravidei do meu primeiro filho, estava fazendo a 7ª série e desisti no meio do ano com vergonha de estudar grávida, mas me arrependi depois”*. Apesar de não ser problema exclusivo nas áreas rurais, a maternidade precoce retarda, dificulta e pode até interromper o percurso escolar.

Para as alunas mães que posteriormente continuam na trajetória escolar, agregam-se outras necessidades inerentes à constituição e ampliação familiar. (Jasmin) narra que *“o ensino médio foi mais difícil ainda, além de ter um filho para cuidar, tinha que trabalhar, como eu estudava a noite [e] trabalhava o dia inteiro de doméstica além de cozinhar, passar e lavar, cuidava ainda de duas crianças, uma de dois e outra de quatro anos, de idade. Quando chegava à noite tinha que ir para a escola, pois estudava em um programa chamado PEEM (Poronga) que era para quem estava com a idade avançada e tinha a duração de um ano e meio.”* A insistência na trajetória escolar torna-se verdadeira pugna em busca da certificação.

Assim, o gênero discursivo memorial traduz variadas sensações que perpassam a esperança, medo, ansiedade, frustrações e conquistas. Chegar ao ensino médio ou antigo segundo grau significa superar barreiras estruturais em sentidos materiais, culturais e políticas. O memorialista Carvalho destaca que dentre os perigos, *“o pior era o risco que eu e meu irmão corríamos de ser comidos pela onça. Pois víamos as pegadas dela todos os dias, era cada rastro grande que dava medo só de olhar. Não era só isso, tinha também o igarapé ‘consulta’ que quando chegava à época das chuvas fortes passava mais de 15 dias alagado, e como eu não sabia nadar não ia à escola durante esse período.”*

Se o ingresso na carreira escolar não é garantia de permanência nem conclusão da trajetória nos grandes centros urbanos, nas áreas rurais essa realidade se faz ainda mais presente. Completar a educação básica mesmo na fase adulta, significa a conquista de muito mais que um certificado. Superar as barreiras estruturantes, naturais, sociais e políticas resulta na construção de uma personalidade marcada pelo sucesso de aprender a ser, aprender a fazer e conseqüentemente, aprender a ensinar pelo simples fato de ter aprendido a aprender. Ser aluno em situações adversas, forja o futuro docente que se apoiará nas ações experienciais de sua trajetória escolar para cumprir o exercício da profissão docente.

4. Lembranças marcantes do ingresso na docência

Os registros memoriais dos que se tornaram docentes de forma precoce, expõem uma narrativa marcada por constructos de experiências da anterior condição de alunos, ao exercerem a profissão docente, nas mesmas condições e realidades antes vivenciadas. Ser professor nessas condições causa estranheza emocionais surpreendentes, numa metamorfose condicionada mais pela necessidade socioeconômica do que pelo desejo ou pré-disposição para a profissão.

Ingressar na profissão docente sem formação acadêmica e retornar aos lugares de infância para ensinar, representa certo avanço condicionado à ação de aprender a ensinar ao mesmo tempo que se ensina aprendendo. As narrativas evidenciam trabalhadores bem intencionados mas, despreparados em sentido formativo. Constroem suas práticas docentes galgadas nos degraus das experiências vivenciadas pela condição de alunos. A emoção da recepção comunitária aliadas às alegrias do recebimento do primeiro salário fornecem o combustível para continuar a tarefa do fazer-se professor(a).

Na intermitência entre a pequena cidade e a área rural, emergem experiências pelo contato com a natureza envolta de enorme riqueza produzida pela fauna e flora local. O contato com a comunidade confirma o que fora constatado por Nóvoa, (1995), ao afirmar que, *“o ensino é uma prática social não só porque se caracteriza na interação entre professor e alunos mas também porque estes autores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.”* (NÓVOA, 1995, p. 66). A troca experiencial com as comunidades ribeirinhas produz laços resistentes ao tempo que ultrapassam a responsabilidade do fazer docente.

O isolamento geográfico e social marca a memória como experiência unívoca a exemplo dos relatos de Alecrim, após assinar seu primeiro contrato como professor. Ele lembra: *“Quando tudo estava resolvido peguei um barco freteiro que ia com destino à localidade da escola. No terceiro dia de viagem foi que eu cheguei à escola onde eu iria trabalhar. Viajar pelos rios amazônicos torna-se rotina ao ponto de alguns relatos chegarem a mencionar até cinco dias de viagem para se chegar ao local de trabalho. O esporádico retorno à cidade fica condicionado ao volume das águas dos rios ou igarapés e da disponibilidade de acesso a outro barco freteiro ou pesqueiro.*

O ingresso no trabalho docente acontece mais por motivos circunstanciais, do que pelo interesse ou pela atratividade à profissão. Nos relatos memoriais de Hortência é possível identificar essa assertiva nos municípios interioranos onde ser trabalhador no comércio ou ocupar um cargo na condição de funcionário público, é a única garantia de empregabilidade. Ela lembra o seguinte: *“no começo não queria ser professora, mas queria ganhar meu próprio dinheiro por isso que fui lecionar.”* Entre continuar desempregada ou sem ocupação, e aceitar um contrato temporário para o exercício da docência, a segunda opção exerce uma poderosa força de coerção tornando inevitável a ideia de ser professora.

Sobre atratividade da carreira docente no Brasil, a pesquisa realizada em 2010 pela Fundação Carlos Chagas patrocinada pela Fundação Victor Civita, concluiu-se que, dos 1.501 alunos do Ensino Médio entrevistados em todas as regiões brasileiras, apenas 2% manifestavam o interesse de cursar Pedagogia ou alguma licenciatura. (GONZATTO, 2012). Os motivos desse desinteresse apresentam múltiplas facetas, lideradas pelos baixos salários, precariedade nas condições de trabalho e inexpressivo status social da profissão. Ao comentar a condição do professor iniciante, Nóvoa (1995), compreende que há *“profundas insatisfações em relação as necessidades como segurança e integração no trabalho, o respeito por si e o prestígio do estatuto”*. (NÓVOA, 1995, p. 179).

Nas regiões onde o analfabetismo adulto atinge índices elevados, o desafio de assumir classes longevas agrega-se aos demais desafios. Nas narrativas de Ramos expressa o que ele chama de ‘constrangimento’ ao registrar o seguinte: *“no início das aulas eu me sentia um pouco envergonhado por estar ministrando aulas para alunos mais velhos e mais experientes que eu.”* Além da insegurança em relação aos conteúdos e metodologias, o professor iniciante precisa superar um conjunto de contratempos no seu fazer docente. Classes atípicas como a de adultos analfabetos nas comunidade rurais ou de jovens delinquentes inseridos na escola nas áreas urbanas, ampliam o grau de ansiedade e incerteza do professor leigo.

Esta realidade cerceia a área de relativa autonomia na fase inicial da profissão docente. Esse fato foi descrito por Nóvoa (1995) ao afirmar que *“o início da atividade profissional é para todos os indivíduos um período contraditório.”* (NÓVOA, 1995, p. 162). Para esse autor, a insegurança no começo da carreira é um dos fatores que mais prejudicam muitos educadores iniciantes. Pois, sentem-se inseguros e não conseguem conduzir de maneira adequada as atividades planejadas. Para sobreviverem a esta insegurança e as incertezas iniciais, é preciso se adaptarem e buscarem novas metodologias de ensino-aprendizagem, ao qual farão com que se sintam mais tranquilos na prática docente.

Confirmando a assertiva de Nóvoa, (1995), esse período transitivo foi registrado no memorial de Jatobá da seguinte forma: *“No primeiro ano foi complicado para desenvolver um bom trabalho, pois não tinha experiência e nem dominava todos os conteúdos, mas mesmo assim tentava me dedicar ao máximo, colocava meus alunos para fazer leituras quase todos os dias e cópias de textos para melhorar a escrita. No segundo ano comecei pegar mais o jeito de ensinar, e em relação a prática tinha bem mais domínio sobre [os] conteúdos, pois recebi formação de alguns educadores e coordenadores, [da secretaria municipal de educação] os mesmos faziam visitas nas escolas, traziam novas matérias, novos métodos de ensino, tiravam todas as minhas dúvidas.”*

Professores(as) leigos que ultrapassam a fase inicial dos primeiros três a cinco anos na docência, assumem certo grau de segurança, similar aos docentes com formação universitária regular inicial nas mesmas condições. Para esses últimos, os fundamentos epistemológicos são complementados com a prática no começo da carreira. Os primeiros constroem sua identidade, pautada no saber experiencial, pois faltam-lhes as bases teóricas trabalhadas na graduação. Nas narrativas de Samaúma, isso fica bastante evidente ao registrar que adquiriu muitos *“conhecimentos*

com os alunos e comunidade e repassei tudo que sabia para eles, me identifiquei muito com eles, fazendo muitos projetos e trabalhando com bastante prazer”.

A identidade docente nesse contexto é forjada pela aprendizagem da profissão no processo de ensino, outorgada pela ausência de professores formados em nível superior, que se eximem de trabalhar nas escolas em locais de difícil acesso. Na visão de Rodrigues; Gabriel (2011) o professor constrói seu conhecimento no decorrer de sua profissão, através de erros e acertos. No memorial de Samaúma fica evidente a alegria da interação entre a aprendizagem de quem ensina no trabalho conjunto com quem aprende.

As experiências em escolas de difícil acesso não se limitam ao fazer da sala de aula. O relato memorial de Jatobá evidencia o alcance do saber experiencial construído pelos(as) professores(as) leigos(as): *“No decorrer desses (sete) anos como professor, sempre enfrentei muitos obstáculos, pois a cada ano me mudavam de localidade para dar aula, e sempre era um recomeço fazer reconhecimento do local, tentar novas amizades e conhecer os novos alunos. Muitas vezes não tinha material didático suficiente e nem a merenda dos alunos, com isso tinha que me virar, para suprir as necessidades da escola. Fui contratado como professor mas, tinha que exercer várias funções, como: ser servente; zelador, diretor e outras.*

Essas narrativas memoriais induzem a reflexões para além das condições físicas, econômicas e geográficas dos sujeitos nelas representados. A autonomia da profissão docente aproxima o professor de outras funções pela necessidade de trabalhar a sós, isolado de seus pares. As incertezas acompanham as trajetórias dos docentes nas áreas rurais isoladas. As precarizações das condições de trabalho são acentuadas pela carência física e material dos(as) alunos(as) e da própria escola, acentuada pelo distanciamento da área urbana.

As características peculiares às regiões de difícil acesso fazem emergir outras reflexões sobre a relevância dos programas de formações de professores(as) que atendam minimamente a garantia de uma graduação que garanta o exercício autônomo da profissão, a profissionalização, o status social e um salário compatível à importância e o grau de responsabilidade envolvido na função docente. Algumas profissões liberais a exemplo dos Médicos, Advogados, Engenheiros entre outras, não permitem formações iniciais à distância nem o exercício das funções por pessoas leigas no processo de trabalho específico. Nesse contexto, as narrativas seguintes evidenciam o programa do Parfor como alternativa viável e possível em garantir uma graduação presencial aos(as) professores(as) das comunidades rurais em locais de difícil acesso.

5. Programa de formação de professores pelo Parfor/Acre: o ingresso no curso de Pedagogia e as perspectivas para o futuro.

O programa de formação de professores pelo Parfor exerce poderosa influência na vida profissional de professores(as) que passaram a trabalhar nesse cargo sem o respaldo da graduação universitária. Pesquisadores a exemplo de Nóvoa (1995) concordam que há variadas formas de ensinar, sendo portanto, necessário ao docente, ajustar constantemente o que se ensina ao público que aprende. Toda prática docente encontra-se sustentada a partir de uma ou mais fontes teóricas. Em relação ao trabalho do professor, “a sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas podem também assumir uma perspectiva crítica.” (NÓVOA 1995, p. 74). Um dos grandes legados da formação para professores leigos é a mudança de atitude em relação a suas anteriores práticas docentes.

O contato com um número diversificado de professores(as) universitários(as) possibilita a apreensão de novos conteúdos e principalmente inovadoras formas de se ensinar. O memorial de Jasmin traduz essa assertiva: *No primeiro período do curso [de Pedagogia] para mim foi muito importante, porque todos os professores que passavam deixavam um pouco de conhecimento daquilo que eu ainda não sabia, nas suas aulas, pois cada docente tinha sua maneira de dar aula e ensinar.* Percebe-se que conteúdos e metodologias se imbricam na prática docente pois há intrínseca interdependência entre si. A troca de conhecimentos e a interação nas atividades durante o processo formativo contribui para o professor leigo aparar as arestas construídas unicamente pelas vivas experienciais.

Os principais modelos para docentes leigos, no início da carreira, são seus antigos professores da educação básica. Alunos(as) que concluem o ensino fundamental e médio de forma acelerada, por meio de programas, encontram-se carentes desses referenciais. Ao registrar algumas dificuldades na universidade, Carvalho descreve o seguinte: *meu problema foi por eu ter estudado o meu ensino médio através de um programa chamando Telecurso 2000, mas isso não era um problema só meu, minha turma a maioria dos colegas indígenas enfrentavam esses mesmos problemas.* Além da dificuldade em se apropriar de conteúdos divergentes de sua cultura, muitos alunos indígenas concluem a educação básica apenas para cumprir o processo de certificação, quando essa educação é ofertada à distância ou através do método televisivo.

O programa de aceleração da educação básica, Telecurso 2000, assumiu características de cursos à distância, contando no máximo com um tutor intermediário entre a tecnologia e o aprendiz. Apesar de garantir a certificação e algum aprendizado, os(as) alunos(as) ficam sem referenciais pela ausência de professores presencial. Ao adentrar na universidade surgem os mais diversos desafios a exemplo do citado por Margarida, ao afirmar que: *O mais difícil para mim era na hora de apresentar seminário, me dava um calor frio na barriga, as mãos gelavam quase não saía nada, nesse período deu vontade de desistir, mas não podia, pois era a minha chance de ter um nível superior.*

Os desafios para iniciar e concluir um curso de graduação na universidade são maiores para aqueles(as) que encontraram percalços na trajetória da educação básica. O graduando Alecrim registrou em seu memorial que *“as atividades feitas nos primeiros períodos eram um tanto complicadas, as apostilas com os conteúdos eram gigantescas, as atividades exigiam esforço e desempenho para resolvê-las e um dos fatores que não ajudava muito era a carga horária muito extensa, pois nunca havia passado tanto tempo dentro de uma sala de aula, me sentia muito cansado.* A disciplina dos corpos e habilidades na leitura e escrita são desafios impostos na trajetória escolar na educação básica e na universitária. Para aqueles que chegaram ao ensino médio de forma acelerada, esse disciplinamento corporal fica comprometido.

A manutenção financeira soma-se às dificuldades elencadas para professores leigos contratados temporariamente que recebem remuneração apenas pelos meses trabalhados, sendo dispensados durante o primeiro trimestre anual, período dedicado aos estudos na universidade. Uma das estratégias encontradas por esses professores/alunos, foi transcrita no memorial de Oliveira, da seguinte forma: *“já que não podia trabalhar por conta do estudo eu teria que passar três meses consumindo do dinheiro de uma minúscula poupança que consegui arrecadar durante o decorrer do ano anterior quando estava trabalhando.”* Nem todos(as) conseguem essa condição de reservar recursos para custear três meses de estudos anuais, e as dificuldades não tardam a aparecer.

Cada graduando(a) desenvolve formas diferenciadas de sobrevivência para concluir o curso de graduação. Para mim é muito difícil estudar durante três meses seguidos, explicou Samaúma, em seu memorial, *pois não tenho condições financeiras para manter-me sem trabalhar durante esse período, mas conto com a ajuda da minha família porque eles querem que eu conclua o curso de Pedagogia e tenha uma formação superior.* Esse auxílio familiar é justificado por suas palavras seguintes. *“De oito irmãos fui a primeira a entrar no ensino superior não só dos irmãos mais da família toda”.*

Suas palavras são similares às de Jatobá ao constatar o resultado desse apoio fraterno *hoje minha família se sente feliz e orgulhosa por esta oportunidade de ver a única pessoa da família se formando num curso superior pois todos sabem da realidade de quem vive em seringais distantes da cidade, sem falar na dificuldade financeira pra nos mantermos na cidade sem ter nem um ganho pra isso, apenas dependendo das pessoas amigas que nos fornecem um espaço em sua casa e alimento durante esses três meses de aulas aos quais sou muito grato.* A aproximação familiar, o apoio mútuo das novas amizades construídas na universidade e a formação profissional faz emergir novas configurações sociais.

O contexto desafiante pavimenta o caminho para forjar um novo profissional mais humano, fraterno, social e principalmente profissional. Nas palavras de Carvalho é possível identificar essa assertiva quando afirma: *“esta formação me fez rever conceitos e repensar o que é ser professor e de que forma ensinar meus alunos. Ela é mola mestra no processo de ensino aprendizagem.”* A mudança de atitude e comportamento é nítida na comparação entre os primeiros períodos e a conclusão da graduação. As palavras de Samaúma, evidenciam essa constatação ao registrar as vantagens do curso de Pedagogia: *“em relação ao meu aprendizado, posso dizer que o curso de Pedagogia me ensinou a ler mais, escrever mais e a pensar melhor nas minhas práticas tanto profissionais como pessoais, inclusive transformou-me de uma aluna tímida em uma professora crítica”.*

As perspectivas para o futuro de professores recém formados em municípios interioranos centram-se na aprovação em concurso público em

caráter efetivo, para exercerem a profissão docente com relativa segurança financeira. A pós-graduação também passa a fazer parte dos sonhos daqueles que disponibilizam de tempo e recursos para continuar os estudos acadêmicos na capital do Estado do Acre ou custear uma especialização semipresencial nas faculdades particulares.

Nesse contexto, o Programa de Formação de Professores pelo Parfor/Acre cumpre uma função social extremamente relevante ao possibilitar o ingresso de professores leigos no curso de Pedagogia e em outras graduações, forjando novas perspectivas para o futuro. A possibilidade de reconstruir suas trajetórias escolares, profissionais e formativas através da construção de Memoriais ao final do curso, contribui na reafirmação de suas identidades híbridas pela mescla experiencial e cognitiva.

6. Considerações finais

Os Trabalhos de Conclusão de Curso a partir do gênero literário memorial no programa Parfor, mostram-se reveladores de desafios que vão desde a trajetória na educação básica até o ingresso na universidade e a conquista da graduação. O ingresso tardio em classes multisseriadas, ausências de escolas a partir do sexto ano e a necessidade de completar a escolarização através de programas de aceleração, fazem parte da realidade registrada nos memoriais pesquisados. Tornar-se professor(a) nessas condições imprime desafios para além das dificuldades inerentes ao iniciante na profissão.

Nesse contexto, ingressar na Universidade Federal do Acre através do Programa do Parfor produz alento imbricado de ansiedades e inseguranças que são gradativamente substituídos pela confiança conferida pela formação docente. A conquista do diploma de graduação alimenta o sentimento de esperança da efetivação em concurso público e a busca pela relativa estabilidade financeira. A mudança de condição de professor leigo para tornar-se profissional licenciado em condições de atuar na educação básica confere certo *status* social no contexto de famílias onde o(a) recém formado(a) professor(a) é na maioria das vezes, o(a) único(na) a conquistar um diploma em nível superior.

As experiências registradas no presente trabalho a partir dos memoriais, representam apenas uma pequena amostragem de uma realidade presente não apenas na Amazônia acreana, mas em outros Estados principalmente na Região Norte e Nordeste do Brasil em que a formação docente depende exclusivamente de programas similares ao do Parfor. A graduação presencial garante a troca de conhecimentos e experiências entre professores(as) universitários e graduandos principalmente de áreas isoladas dessas regiões. O gênero memorial torna-se instrumento fundamental nos registros dos desafios entre a trajetória na educação básica e a conquista do diploma universitário.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: ____ **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, 2002. Acessado em 22 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- GONZATTO, Marcelo. Por que apenas 2% dos estudantes querem seguir a carreira de professor? Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Rio G. Sul: 2012. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/19.0.3916142.Por-que-apenas-2-dos-estudantes-querem-seguir-a-carreira-de-professor.html> acessado em 22 de maio de 2018.
- JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados...ou mares navegado...Hoje sou professora; In: VASCONCELOS (org.) **Como me fiz professora**. 2.º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NÓVOA, Antônio. Et.al. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto editora, 1995.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** - Vol. III – São Paulo: Setembro de 1997.
- _____. PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RODRIGUES, Hellen Cris de Almeida; GABRIEL, Gilvete Lima. **Narrativas Autobiográficas e a Constituição da Identidade Docente: a configuração de experiência formadora por meio do Estágio Supervisionado**.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

[1] Os nomes foram trocados.

[2] Tronco de uma espécie de palmeiras.