

PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS(ES) DO Parfor NO MUNICÍPIO DE TARAUCÁ

PATHS AND TRAJECTORIES OF Parfor TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF TARAUCÁ

Jean Mauro de Abreu Morais 1

Josenir Calixto de Araújo 2

Natharça Manguieira de Sousa 3

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o perfil dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), que foram formados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, nos anos de 2015-2019, no município de Tarauacá-Acre. Analisaram-se os trabalhos de conclusão de curso dos egressos de 5 turmas em três focos: socioeconômico, trajetória escolar e gênero no contexto da região amazônica, especialmente nas áreas rurais e de difícil acesso. A partir dessa análise, discute-se como eles influenciaram o percurso formativo desses alunos, caracterizando e definindo quem são os egressos do curso de Pedagogia/Parfor/UFAC de 2019. Constatou-se a importância da implementação de políticas de ampliação do acesso ao ensino superior como instrumento de garantia de direitos e de valorização profissional, bem como de reconhecimento da profissão e da identidade docente desses alunos.

Palavras-chave: Formação de Professores. História de Vida. Trajetória Profissional Docente.

Abstract: This article aims to present reflections on the profile of graduates of the Pedagogy course at the Federal University of Acre (UFAC), who were trained by the National Plan for Training Teachers of Basic Education - Parfor, in the years 2015-2019, in the municipality of Tarauacá-Acre. The course conclusion works of the graduates of 5 classes were analyzed in three focuses: socioeconomic, school trajectory and gender in the context of the Amazon region, especially in rural and difficult to access areas. Based on this analysis, it is discussed how they influenced the formative path of these students, characterizing and defining who are the graduates of the Pedagogy/Parfor/UFAC course in 2019. It was noted the importance of implementing policies to expand access to education higher education as an instrument to guarantee rights and professional development, as well as recognition of the teaching profession and identity of these students.

Keywords: Teacher Training. Life's History. Teaching Professional Trajectory.

- 1 Mestre em Educação (2016) pela Universidade Federal do Acre. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador membro do Núcleo de Estudos Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (Nupgefe) da Universidade Federal do Acre (Ufac). Formador do Parfor. Rio Branco-AC. Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9542326670912646>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7594-7870>. E-mail: jean.mauro@gmail.com
- 2 Mestre em Educação (2017) pela Universidade Federal do Acre. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador membro do Núcleo de Estudos Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (Nupgefe) da Universidade Federal do Acre (Ufac). Formador do Parfor. Rio Branco-AC. Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7173171541763755>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1895-79467594-7870>. E-mail: josenir.calixto@gmail.com
- 3 Mestre em Educação (2016) pela Universidade Federal do Acre. Professora da rede estadual do Acre. Pesquisadora membro do Núcleo de Estudos Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (Nupgefe) da Universidade Federal do Acre (Ufac). Formadora do Parfor. Rio Branco-AC. Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4646997267683371>. E-mail: natharca.princesa@gmail.com.

Introdução

A política de formação de professores concretizada pelo Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, tem entre as suas perspectivas a ampliação de oportunidades para o ingresso no ensino superior, contribuindo para que os professores que atuam na rede pública de ensino, principalmente no interior do país, possam alcançar, além das competências profissionais requeridas para a atuação docente, uma emancipação política e financeira, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, ministrado nas salas de aula.

O objeto deste estudo é a elaboração do perfil dos egressos de cinco turmas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (UFAC), ofertadas pelo Parfor, no período de 2015 a 2019, no município de Tarauacá, no estado do Acre. Tarauacá é um município localizado cerca de 409 km de distância de Rio Branco, capital do estado do Acre, e tem a quarta maior população do estado, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, em 43.730 habitantes. O município conta com uma área de 20.169,485km², o que o torna o 54º maior município do país em extensão territorial e o 3º no estado do Acre.

Ainda de acordo com o IBGE, o município de Tarauacá possui um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,539, uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 85,6% (2010), um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,0 nos anos iniciais do ensino fundamental (2019), e 4,7 nos anos finais (2019). Sua matrícula no ensino fundamental em 2021 foi de 10.415 e 2.162 no ensino médio. (Censo Escolar/INEP, 2021). No que diz respeito à equipe docente, o citado Instituto registra que existem 392 docentes lotados no ensino fundamental e 106 no ensino médio (2020), distribuídos em 82 estabelecimentos de ensino fundamental e 18 que atendem o ensino médio, na sua grande maioria localizada na zona rural.

Neste contexto, o Parfor veio atender a uma exigência de uma região em que a concretização do direito à educação é limitada pelo isolamento, grandes distâncias e o permanente clientelismo, que permeia as relações políticas e administrativas, especialmente no interior do Brasil, o que permite que um número elevado de turmas nas escolas da educação básica tenham como professores regentes pessoas sem a habilitação prevista na legislação, com contratos temporários e relações trabalhistas precarizadas, submetidos a condições inóspitas de vida e de trabalho.

O Estado do Acre aderiu ao Parfor em 2013, com a abertura de 24 turmas de graduação por meio da Universidade Federal do Acre, ofertando quatro cursos de licenciatura, assim distribuídos: **Pedagogia** – Rio Branco (01), Feijó (05), Sena Madureira/Manuel Urbano (03), Plácido de Castro/Capixaba/Senador Guimard (01), Cruzeiro do Sul (05), Brasiléia/Epitaciolândia (01), Marechal Thaumaturgo (02), Porto Walter (01), Santa Rosa do Purus (01) e Jordão (01); **Ciências Biológicas** – Sena Madureira (01), Cruzeiro do Sul (01); **Geografia** – Cruzeiro do Sul (01); e **Letras Português** – Cruzeiro do Sul (01).

O total de matrículas em 2013 no Parfor foi de 1.075 alunos, com a formação de 790 no ano de 2018, evidenciando o alcance do programa. Consta-se que as potencialidades do Parfor são grandes no que concerne ao incentivo à formação de professores e não aconteceria sem o apoio de uma política desse porte (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

No ano de 2015, teve a abertura de 8 novas turmas de Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo 03 no município de Feijó e 05 no município de Tarauacá, totalizando 411 alunos, o que possibilitou uma expansão no acesso ao ensino superior. Deve destacar-se que o acesso à universidade pública nesta região deu-se por meio de cursos de licenciaturas organizados pela Ufac para atender à demanda de professores da rede pública e a comunidade de egressos do ensino médio, especialmente os residentes da zona urbana.

Consideramos relevante tratar, mesmo que resumidamente, da organização da oferta do Parfor/UFAC, visto que “todo programa de formação de professores é proposto com alguma intenção que condiciona a organização do curso – duração, características dos formadores e do público-alvo, metodologia de ensino, entre outras” (SANTOS et al, 2020).

Foi no município de Tarauacá que o Parfor/UFAC ofertou sua primeira turma noturna, fora da sede da Universidade, com disciplinas ofertadas durante os semestres regulares da IES, caracterizando-se assim como uma turma urbana, distinta das demais, uma vez que a maioria deles são professores da zona rural em regiões de difícil acesso, que tem a oferta concentrada nos meses

de janeiro-março e em julho, período do recesso escolar dos alunos-professores. Desse modo, a turma urbana era atendida com uma disciplina de 60 horas distribuídas em quinze dias letivos, enquanto as demais turmas contavam com a mesma carga horária distribuída em seis dias letivos, com aulas de segunda a sábado.

É importante ressaltar também que as aulas da turma urbana só iniciavam ao término das aulas das turmas rurais, pois, como o Parfor/UFAC trabalhava principalmente com os professores pertencentes ao quadro de servidores da IES, requeria uma complexa logística de organização para que os cursos da sede não ficassem descobertos.

Para atender as especificidades do contexto social das turmas do Parfor/UFAC, foi necessária uma organização didática diferenciada para a oferta das disciplinas de Estágio Supervisionado com a criação de ateliês de contação de histórias e de faz-de-conta, com convite à comunidade do município para que participassem dessas atividades, visto que, no período que as disciplinas eram oferecidas, as escolas municipais e estaduais de Tarauacá estavam em recesso escolar.

Em função da organização das turmas, a coordenação do Parfor definiu que a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seria orientada pela metodologia de História de Vida. Essa opção possibilitou a constituição de memórias, que permitem identificar o perfil dos egressos, suas trajetórias profissionais e de vida.

A metodologia história de vida, pertencente à abordagem qualitativa biográfica, consiste em dar ouvidos para a história que os indivíduos relatam. O pesquisador escuta, por mecanismos diversos, o relato da história de vida de alguém que a ele narra, possibilitando ao ouvinte (pesquisador) contatos com memórias diversas, as quais corroboraram para a constituição e desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional do indivíduo, desencadeando a formação (CORRÊA; FERREIRA; LIECHOCKI, 2020, p. 2).

As análises buscaram investigar o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, sob a ótica da autoformação, considerando o professor como protagonista de sua história de vida profissional, um autêntico criador de estratégias pedagógicas relevantes ao exercício da profissão professor, construindo, de tal modo, suas memórias e dando forma em suas identidades a partir de suas próprias vozes. Nesse sentido, o memorial é um documento rico e dinâmico, elaborado de forma gradual, no qual devem estar presentes acertos, vitórias, avanços, mas também falhas, momentos de desânimo, paradas, dúvidas e questionamentos sobre ser professor. Sendo assim, uma espécie de “diário”, no qual vai se escrevendo sobre o que se está sentindo, refletindo e vivenciando.

A identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais, coletivas e profissionais. Existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e são, geralmente, dependentes do contexto social e cultural. Na construção da identidade profissional docente, o foco de estudo envolveu a constituição do ser professor. Buscou-se compreender os fatores envolvidos no processo de constituição do ser docente, tendo como conceito a forma como os professores definem a si e aos outros.

Os alunos foram distribuídos em duplas e sob a orientação de um professor orientador para até 12 trabalhos, foram produzidos 101 textos que foram apresentados para a comunidade acadêmica e para a população.

Discussão de resultados

Para pensar e buscar traçar um perfil desses egressos do Curso de Pedagogia, docentes leigos, advindos em sua maioria do ensino rural do município de Tarauacá, é necessário ter clareza de seu percurso escolar e das especificidades do ensino rural, constituído por características próprias, por

isso, esse ensino difere da educação ofertada no ensino urbano, das quais podemos mencionar os modelos pedagógicos que se adequem à realidade rural, o calendário escolar baseado no plantio e na colheita dos agricultores, a distância e a dificuldade para se chegar aos seringais e colocações.

Um dos primeiros pontos de análise do perfil dos egressos foi o da trajetória escolar, em que se constatou que 100% dos concludentes são oriundos da escola pública. Um traço marcante registrado pelos estudantes é que este acesso ocorre em contexto de grandes obstáculos. As questões das grandes distâncias percorridas para se chegar à escola, além da precariedade dos prédios escolares, são ressaltados nos textos dos alunos.

A análise de alguns TCCs escolhidos aleatoriamente nos permitiu identificar a origem rural da grande maioria dos alunos concludentes, bem como as inúmeras dificuldades encontradas por eles para frequentar as escolas, haja vista que, conforme pode se depreender das falas, suas condições socioeconômicas não permitiam coisa diferente:

Nasci na zona rural, no seringal Itamarati, no Rio Muru [...] de família pobre (Professor 1).

Morávamos na BR-364, na comunidade Samaúma, entre os municípios de Tarauacá e Cruzeiro do Sul [...] meus pais eram analfabetos (Professor 2)

Nasci no Seringal Colombo, às margens do Rio Murú e sou filho de agricultores (Professor 3).

Nasci no seringal Novo Destino, no município de Tarauacá-Acre, às margens do rio de mesmo nome do município (Professor 4).

Iniciei meus estudos aos sete anos de idade, na escola Divina Providência, localizada na área urbana do município de Cruzeiro do Sul. [...] Minha mãe era dona de casa, alfabetizada e meu pai, vendedor de peixe, analfabeto (Professor 5).

Iniciei minha vida de estudante na escola Professora Guindola, (em) Cruzeiro do Sul. Na época, a BR 364 não era asfaltada e eu era obrigado a caminhar 40 minutos de casa até a escola, tempo esse que ultrapassava uma hora quando chovia (Professor 6).

Sou filho de [...] um casal de agricultores que teve nove filhos, dos quais eu sou o mais novo. Nasci no município de Ipixuna, no Amazonas e comecei a estudar como ouvinte na Escola Santa Rita, localizada na zona rural do referido município, na comunidade de mesmo nome (Professor 7).

Nasci no alto Rio Tarauacá em um seringal chamado Alagoas. [...] meus pais não tinham condições financeiras de garantir a minha permanência na cidade para que eu pudesse continuar meus estudos (Professor 8).

Iniciei minha formação na educação básica numa escola rural no município de Tarauacá. Sou o filho homem mais velho de uma família humilde que reside na área rural do município, no Seringal Pacuti, no Rio Murú (Professor 9).

Nasci no Seringal Ocidente, no alto Rio Murú, no município de Tarauacá (Professor 10).

Cabe destacar aqui a importância atribuída à escola como fator de melhoria das condições de vida dos filhos por parte dos pais, pois, mesmo sem contar com instrução formal, acreditavam na escola como elemento de ascensão social, uma vez que, muitas vezes, faziam grandes sacrifícios para garantir a continuidade dos estudos de seus filhos.

Meus pais apesar de não terem muitas oportunidades quando crianças sempre lutaram para que os filhos tivessem um futuro melhor. [...] eles decidiram mudar para a cidade para que tivéssemos as oportunidades que eles não tiveram (Professor 1).

Meus pais eram analfabetos e o pouco de leitura que meu pai aprendeu foi em casa e embora não tivesse nenhuma educação formal sempre fez o possível para que os filhos pudessem estudar (Professor 2).

Muitos pais vinham embora para a cidade quando os filhos terminavam o quinto ano (para que pudessem dar continuidade a seus estudos) (Professor 3).

Mas, mesmo diante das necessidades eles sempre prezaram para os quatro filhos estarem na escola. Aliás, o sonho do meu pai era que me tornasse professora (Professor 5).

(Quando) concluí a 4ª série na zona rural e no ano seguinte meus pais me mandaram para a cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre, para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos (Professor 7).

Nasci em um seringal chamado Alagoas, onde vivi até que meus pais resolveram se mudar para outro local mais próximo da cidade onde houvesse escola para me matricular, pois não queriam que eu e meus irmãos fôssemos analfabetos igual a eles. Aprendi com meus pais que a educação era a melhor forma de pessoas sem muitos recursos financeiros conseguirem melhorar de vida. Isso sempre foi um dos motivos de meus esforços para ter e dar uma vida melhor para eles, pois sempre me apoiaram e me ajudaram em tudo que estava ao seu alcance. As inúmeras dificuldades que tive que superar quando estudava o ensino fundamental só reforçavam a minha vontade de vencer na vida e ajudar meus pais a melhorar de vida (Professor 8).

Passei dois anos sem estudar devido ao fato de que na área em que morava não havia as séries seguintes. [...] meus pais não tinham condições financeiras para garantir a continuidade dos meus estudos na sede do município. [...] foram muitos anos de lutas para poder realizar meus sonhos e de minha família (Professor 9).

(Meu pai foi meu) primeiro professor, [...] era considerado um excelente profissional. Foi meu professor nos quatro primeiros anos, mas infelizmente faleceu quando eu cursava a quarta série, apenas sete meses após o falecimento de minha mãe, o que me levou a abandonar os estudos naquele momento. [...] fiquei sem estudar por algum tempo. Fui morar com meus avós que cuidaram de mim e me deram condições para que eu pudesse continuar meus estudos me mandando para morar na cidade (Professor 10).

No que diz respeito ao ingresso na carreira docente, pudemos observar que o principal critério consistia na disponibilidade para ministrar aulas na zona rural do município, mesmo sem formação e nenhuma experiência anterior no magistério, notadamente nas áreas de mais difícil acesso em que não havia profissionais do quadro permanentes lotadas, mas também por causa da baixa oferta de empregos disponível no município de Tarauacá.

Ingressei na carreira docência no ano de 2012 por falta de trabalho na cidade. Me inscrevi no processo seletivo para trabalhar na rede estadual e mesmo sem nenhuma experiência fui convocado juntamente com minha esposa para trabalharmos na mesma localidade e antes de irmos para a zona rural tivemos uma pequena formação continuada para aprender a trabalhar com turmas multisseriadas. (Professor 1)

Iniciei minha prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Programa Estadual Alfa 100. Ingressei nessa carreira por falta de opção, mesmo naquela época era a única opção que tinha com mais facilidade, como hoje também (Professor 2).

[...] havia a necessidade de um professor para trabalhar com as turmas de 4° e 5° anos na mesma escola onde eu havia estudado, e então resolvi vir à cidade para tentar ocupar a vaga, pois por se tratar de uma localidade de difícil acesso e muito longe da cidade, não houve nenhum interessado em assumir a turma. Embora não tivesse nenhuma experiência com o magistério acabei sendo escolhido para preencher a vaga (Professor 3).

Como muitos outros professores, meu ingresso na docência foi por falta de outra opção, pois fui em busca de outras oportunidades de trabalho, mas com pouco estudo e um currículo insuficiente só me restou ser professor. Sei que esta afirmação desvaloriza muito nossa profissão, mas é fato que a maioria dos professores da zona rural da época em que iniciei na profissão eram exatamente aqueles que não encontravam outra proposta de trabalho (Professor 4).

Comecei a lecionar em 2013, aos 22 anos de idade com apenas o ensino médio concluído e uma rápida formação de dois dias para os professores novatos. Meu ingresso na docência se deu pela necessidade financeira de ajudar minha família. Além de ministrar as aulas, tínhamos que preparar a merenda e limpar a escola. Nessa época meu maior medo era não saber se estava trabalhando corretamente: se estava ensinando direito, se os alunos estavam realmente aprendendo ou se estavam simplesmente reproduzindo tudo. Por tudo isso eu ficava muita apreensiva com os resultados que a turma teria ao final do ano letivo (Professor 5).

Iniciei minha vida profissional aos 18 de idade [...] em uma turma multisseriada do ensino fundamental, [...] na zona rural do município de Tarauacá-Acre, na BR-364, sentido Tarauacá/Cruzeiro do Sul- AC. Trabalhei nessa unidade de ensino e em um de seus anexos por 6 anos, resumindo aí toda minha pequena experiência profissional. Um fato marcante que fez com que iniciasse na carreira docente foi a oportunidade de ter um emprego, pois as exigências para o trabalho eram mais fáceis de serem resolvidas e as minhas dificuldades financeiras

não permitiam que eu ficasse desempregado (Professor 6).

Fui convidado a trabalhar na educação pela Secretaria Municipal de Tarauacá na função de professor na zona rural, na mesma escola onde havia sido alfabetizado. Por conta de mudanças na área territorial dos estados do Acre e do Amazonas a escola onde havia estudado já não pertencia mais ao Município de Ipixuna e sim ao município de Tarauacá. Então pedi demissão do trabalho como educador de trânsito para ser professor (Professor 7).

Após concluir o tão sonhado ensino médio me vi na condição de desempregado e sem ter como ajudar meus pais como havia prometido a mim mesmo. Justamente nessa época surgiu a possibilidade de trabalhar como professor na zona rural de Tarauacá. Quando comecei a exercer a função de professor tive muitas dificuldades por ter tido um ensino fundamental fraco o que me obrigou a me esforçar bastante para conseguir ministrar um ensino de qualidade para meus alunos. A primeira turma que assumi era uma sala multisseriada com 25 alunos (Professor 8).

[...] ingressei na função como professor leigo, sem nenhuma formação específica a não ser o ensino médio completo. Logicamente que tive muitas dificuldades pois já iniciei trabalhando com uma turma multisseriada, em uma sala pequena para os 25 alunos matriculados. Obviamente as dificuldades encontradas fizeram com que eu procurasse melhorar a maneira como ensinava e uma das coisas que contribuíram para isso foram minhas participações nas formações continuadas, que nos desafiavam a modificar nosso fazer pedagógico (Professor 9).

Meu ingresso na docência, assim como de muitos outros se deu por falta de opção em outras áreas, pois Tarauacá é um município pequeno e não oferece muitas perspectivas de trabalho para quem tem apenas o ensino médio como nível de escolaridade. Comecei a trabalhar como professor no ano de 2013, com turmas de 4ª e 5ª ano. Lembro-me que tive muitas dificuldades, pois não tinha nenhuma experiência como educador e também por não saber fazer os planos de aula e muito menos como ministrar os conteúdos das séries onde trabalhava (Professor 10).

Outro aspecto de análise é a distribuição dos egressos por gênero. Do total, 62% dos concludentes são do sexo feminino, o que reforça o processo de feminização do magistério. A inquietação que nos move parte do anseio de identificar o porquê (ou a motivação) de essas mulheres em se tornarem professoras em um ensino com características tão peculiares, o porquê de elas se constituírem professoras em áreas tão longínquas, com inúmeras dificuldades, tanto no acesso como no apoio pedagógico, já que elas eram inicialmente professoras leigas.

Tabela 1. Quantitativo de alunos matriculados no Curso de Pedagogia no município de Tarauacá por sexo (2015-2019)

QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA EM TARAUACÁ	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
TURMA 01	23	19	42
TURMA 02	14	28	42
TURMA 03	32	07	39
TURMA 04	26	14	40
TURMA 05	28	10	38
TOTAL	123	78	201

Fonte: Coordenação Institucional do Parfor-UFAC.

A análise do quadro dá conta de demonstrar que houve uma predominância feminina na matrícula dos alunos do curso de Pedagogia do Parfor-UFAC (2015-2019) e como um dos requisitos para cursar as graduações ofertadas pelo Parfor é a comprovação de que esses alunos são docentes sem formação adequada ou com formação distinta de sua área de atuação, podemos deduzir que existia também uma predominância feminina na docência do ensino rural do município de Tarauacá nesse período. Essa predominância feminina na docência brasileira é uma realidade presente não só no ensino rural, mas em todo o sistema escolar, situação que se intensificou notadamente a partir do final da década de 1920 e início da de 1930 (VIANNA, 2001, p. 02).

As falas das professoras e dos professores revelam que esse processo tem a questão econômica como um dos fatores de maior influência para a escolha da profissão.

A profissão do magistério surgiu quando o supervisor da área rural me fez um convite para trabalhar em uma escola com turmas multisseriadas. A princípio fiquei apreensiva pois não tinha a mínima ideia de como iria atuar em sala de aula. Hora cheia de dúvidas e medo de não dar conta da responsabilidade que a mim foi confiada, outrora cheia de certezas e esperanças, afinal não poderia me desesperar sem ao menos tentar. Mas como estava desempregada aceitei o desafio e então fui para a comunidade somente com a cara e a coragem, não tinha ideia de como planejar uma aula muito menos como faria para sanar as dificuldades dos meus alunos (Professora 11).

O fator econômico faz-se presente no processo de escolha dos professores tanto do sexo masculino como feminino. A precariedade e a escassez do mercado de trabalho do município fizeram que as escolhas pelo magistério fossem direcionadas pela necessidade de atender as condições de subsistência.

A profissão do magistério surgiu na minha vida, não como opção, mas sim por falta de opção, ou seja, por uma necessidade de um trabalho, tendo em vista que o mercado de trabalho é bastante reduzido aqui em nosso município de Tarauacá, e quando terminei o Ensino Médio em 2004, precisava trabalhar, e não surgiu outra oportunidade de

emprego, resolvi então procurar uma vaga para dar aula no seringal, e por indicação política consegui essa vaga e fui dar aula na comunidade Acuraua na BR 364, trecho Tarauacá/ Cruzeiro do Sul, no Programa SESI educa com uma turma da 5ª ao 8ª série na época.

Mas apesar de não querer ser professor, mesmo assim ingressei nessa profissão por questão de necessidade. Mesmo desenvolvendo uma atividade que não era o que eu queria fazer, sempre procurei realizá-la da melhor forma possível, para que trouxesse bons resultados tanto para mim, pois assim meu trabalho seria bem reconhecido, quanto para os meus discentes com os quais eu trabalhei (Professor 12).

No caso das professoras, verificamos que a maioria era oriunda dos seringais, iniciou sua trajetória escolar já em idade avançada e para poderem concluir o ensino fundamental e cursarem o ensino médio precisavam vir para a cidade. Algumas famílias tentavam a mudança para a cidade *“Chegando à cidade nos deparamos com inúmeros desafios, uma vez que minha mãe sem trabalho e analfabeta, pra nos manter na escola teve que trabalhar em casa de família”* (Fala da professora 13) e outros precisavam vir morar de favor na casa de parentes *“[...] minha mãe conversou com minha tia, sua irmã, que morava na cidade para que pudéssemos morar com ela para que continuássemos na escola”*.

Nas duas situações, manter-se na cidade era muito difícil, pois os pais não conseguiam emprego *“Fomos matriculadas na escola Estadual Plácido de Castro, em 2002, mas, infelizmente não conseguimos nos manter na cidade e na metade do referido ano retornamos para nossa casa na zona rural”* (Fala da professora 13) e os que vinham morar com os parentes, acabavam tendo que contribuir nos afazeres domésticos ou trabalhando fora para ajudar no sustento. Por essas razões, muitas vezes não conseguiam frequentar as aulas, em especial no caso das mulheres, atrelada a toda essa situação, ainda existia a saudade que levava muitas a desistirem e retornarem para zona rural junto ao convívio de seus familiares. Apesar das dificuldades, estes egressos, com suas individualidades e trajetórias, conseguiram concluir o Ensino Médio.

A constituição do ser professora, para a maioria dessas, apresentava-se como sendo o único destino, seja por falta de opção ou para seguir a trajetória das mães e das avós como relata a professora, denominada Professora 15:

Não pretendia ser professora, naquele momento fiquei muito surpresa e muito preocupada (refere-se ao momento em que foi convidada para ser professora em uma escola na zona rural), pois como professora iniciante não sabia como eu iria conseguir porque não tinha nenhuma experiência como docente, mas era o que tinha.

A aluna 14 fala que *“a mãe sempre foi a única professora que existia naquela comunidade [...], além disso sempre me dava forças pra eu não desistir de concluir o Ensino Médio e cursar uma faculdade”*.

Os critérios para a contratação dos profissionais, para lecionar nas turmas multisseriadas, era tão somente que tivessem concluído o Ensino Médio, mesmo que o estudo tivesse sido concluído em situações precárias, no caso das mulheres, por estas já morarem nessas localidades e saberem ler e escrever, aceitavam o trabalho. Outra razão que levava as mulheres a aceitarem um trabalho na zona rural era o fato de estas serem o chefe de suas famílias, a maioria mães solteiras que precisavam deixar seus filhos aos cuidados de seus familiares para poder trabalhar *“saí do conforto da minha casa, deixando o meu bem mais precioso, minha filha de um ano e dois meses com meus pais, para um lugar desconhecido, mas a certeza de ter um emprego me dava forças para prosseguir”* (Fala da professora 14).

Infelizmente, a profissão docente ainda é atrelada a uma profissão feminina oriunda de uma

construção histórico-cultural como aponta Vianna:

O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral (VIANNA, 2001/02, p. 93).

No ensino rural, essa concepção também foi construída ao identificarmos nas falas das alunas a concepção de que suas professoras, e até mesmo suas práticas, como docentes foram boas por conta da paciência e “*por ser sempre muito carinhosa, atenciosa, enfim, uma professora comprometida*” (Fala da professora 16). Embora, estas conseguissem reconhecer as dificuldades em assumir uma sala de aula multisseriada, sendo professoras leigas, “*ressalto que o início de meu trabalho na docência não foram momentos fáceis, pois as dificuldades eram tantas que não sabia o que fazer para lidar com aquela situação [...] me sentia perdida. [...] ainda existia o problema na elaboração dos planos de aulas*” (Fala da professora 16).

Há ainda as questões relativas ao casamento, as quais influem de forma decisiva na tomada de decisões e acabam por limitar o processo de constituição profissional, de crescimento pessoal e construção de autonomia financeira.

Não passava pela minha cabeça que ser professora se tornaria tão difícil para mim. Apareceu uma oportunidade para ser professora no seringal, mas veio um obstáculo: meu esposo não permitiu que eu fosse, fiquei muito triste pois vi meu sonho indo embora. Ele achava que ia ser muito difícil ficar separada, ele achava que não ia dar certo, que teria muitos gastos em viagem e o salário que eu ia ganhar não recompensaria tanto esforço, achava também que se eu fosse iríamos separar em razão de ficarmos distante um do outro e falou que um relacionamento a distância não dava certo.

Eu não fiz nada simplesmente recuei não queria acabar com meu casamento porque gostava dele, resolvi aceitar o que ele tinha me falado. Foi muito ruim, era um sonho que tinha e não podia correr atrás por ser mãe, mulher, esposa ao mesmo tempo tudo se tornou tão difícil, meu esposo não me apoiou. Com uma filha nos braços não conseguiria trabalhar e cuidar dela ao mesmo tempo, me senti sozinha (Professora 17).

Esses fatores implicam um retardamento no processo de constituição profissional e no desenvolvimento acadêmico. Neste sentido, há a necessidade de uma organização pedagógica do curso de formação inicial que dialogue com estas demandas e possibilite que os alunos consigam concluir o seu percurso formativo. Verificamos que as turmas de Tarauacá tiveram uma taxa de evasão de 13%, como apresentado na tabela a seguir:

Tabela 2. Atendimento do Parfor no município de Tarauacá (2015-2019)

CURSO	MUNICÍPIO	TURMA	Nº DE MATRICULADOS	Nº DE FORMANDOS
Pedagogia	Tarauacá	01	42	42
		02	44	42
		03	44	39
		04	45	40
		05	56	38

Fonte: Coordenação Institucional do Parfor/UFAC.

A turma 5, que era a única que funcionava no período noturno, durante todo o ano, foi responsável por 60% deste resultado. Diferentemente das demais turmas, em que os estudantes trabalhavam durante todo o ano letivo e frequentavam o curso no período de recesso das escolas, a turma urbana sofreu com as condições impostas aos estudantes trabalhadores, que devem conciliar a sua subsistência e a formação acadêmica.

A evasão no ensino superior abrange vários aspectos que não devem ser analisados de forma isolada, dentre eles, destacam-se:

A necessidade de um capital cultural marca a evasão nos diversos sistemas educacionais.” (“Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma ... - SciELO”) A conclusão de um curso superior é influenciando igualmente por esse processo; a desigualdade social existente afeta diretamente os setores de menor poder aquisitivo e é motivo de preocupação constante dos sistemas de ensino públicos e privados (BAGGI; LOPES, 2011, p. 361).

Diante dessa realidade e dos números apresentados na tabela acima, percebemos a importância do Parfor na vida desses alunos e para a sociedade em que eles estão inseridos, pois, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, eles permanecem até o fim, por enxergarem na conclusão da graduação uma mudança de vida.

Nas falas dos professores, apresentadas nos seus trabalhos de conclusão de curso, é possível perceber a presença de inúmeros fatores que afetam o percurso escolar dos estudantes e influem na decisão de permanecer ou abandonar o seu processo formativo, o que pode ser evidenciado no relato de uma das professoras da turma 5.

Faço um percurso muito longo, moro em uma colônia e todos os dias tenho que sair de minha residência para estudar na cidade, onde todos os dias tenho que retornar para comunidade para trabalhar, saio de casa 3 horas da tarde e caminho mais uma hora no ramal e quando chego na BR pego minha bicicleta e pedalo até a cidade ,chego por volta das 6 e 10 na cidade, jogo um pouco de água no meu corpo e vou para a faculdade, porque a casa onde fico na cidade fica um pouco longe da universidade e tenho que chegar as 6:30 para estudar.

No dia seguinte acordo as 4 da manhã para fazer a mesma trajetória, quando não aguento mais pedalar pego um barco que vai para a comunidade levando alguns professores para seus trabalhos, depois que deixo o barco ando uma hora e meia para chegar em casa.

Portanto não sei qual é o pior pedalar e depois seguir a pé ou andar de barco arriscando a própria vida sem nenhuma proteção e fazer o percurso maior ainda, essa é minha vida diária da universidade de segunda a sábado (Professora 17).

O relato apresentado reflete uma situação recorrente entre os alunos do Parfor. O deslocamento realizado para se chegar às escolas, à residência e à universidade ocorre em um ambiente hostil, em função da falta de meios de transportes seguros ou da ausência de uma infraestrutura.

Ferreira e Brzezinski (2020), destacam, ainda, as condições financeiras para que os estudantes pudessem se manter durante o período de realização das atividades letivas. Apesar das iniciativas da coordenação do Parfor para que se estabelecessem formas de colaboração com as prefeituras, que são os órgãos empregadores da maioria dos estudantes, tais iniciativas não asseguram a manutenção dos vínculos empregatícios, que tem uma forma de contratação precarizada, por meio de contratação temporária.

Nos textos dos estudantes, é evidenciado que, além das adversidades decorrentes da logística, esses tiveram que superar as dificuldades oriundas da carência do processo de formação da educação básica, o que fez que aumentasse a insegurança e o medo no percurso do curso.

Apesar de ter adquirido bastante conhecimento tenho medo sim, medo de fracassar, de não dominar determinado conteúdo e prejudicar meu aluno e ele seguir com esse vácuo por toda trajetória escola, medo de ter me esforçado tanto e acabar não podendo fazer com que tenhamos uma educação de qualidade e igualitária para todos (Professora 18).

Tive muito medo no início dessa faculdade, pois pensei que não fosse conseguir, pensei até em desistir, mas pensei que o futuro dos meus filhos dependia do meu esforço para se forma e conseguir um bom trabalho (Professora 19).

Este contexto reforça a necessidade de um programa, a exemplo do Parfor, estabelecer estratégias para lidar de forma adequada com as peculiaridades regionais e as com as dificuldades decorrentes dos fatores que obstaculizam a permanência na universidade pelos alunos trabalhadores, especialmente as mulheres.

Considerações Finais

Dado o exposto, podemos afirmar que o perfil dos egressos do Curso de Pedagogia de 2019 ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores -Parfor, da Universidade Federal do Acre, no município de Tarauacá, é caracterizado por uma predominância do sexo feminino, de condições socioeconômicas baixa e trajetória escolar marcada com inúmeras dificuldades, desigualdades e a má qualidade do ensino em virtude de estes serem oriundos da zona rural e das comunidades ribeirinhas do município.

Verificou-se que 62% das matrículas dos alunos do Curso de Pedagogia do Parfor-UFAC de 2015 eram de pessoas do sexo feminino e, em sua maioria, eram alunas oriundas dos seringais, que iniciaram sua trajetória escolar já em idade avançada com dificuldades para concluírem o ensino fundamental e cursarem o ensino médio, pois necessitavam vir para a cidade, morando de favor em casas de parentes, precisando conciliar estudos e trabalho. Para muitas, cursar uma graduação era algo inalcançável e, quando estas tiveram essa oportunidade, isso se tornou para elas uma realização de um sonho, uma perspectiva de mudança tanto financeira como de identidade

profissional. Isso porque muitas já reconheciam que o trabalho pedagógico desenvolvido com seus alunos nas escolas rurais, em sala multissérie, sem ter uma formação adequada, era somente a reprodução do ensino que essas profissionais receberam e, com a formação, estas conseguiram repensar suas práticas, ajustando ao contexto dos alunos.

Constatamos, também, a importância da implementação de políticas de ampliação do acesso ao ensino superior como instrumento de garantia de direitos e de valorização profissional, bem como de reconhecimento da profissão e da identidade docente desses alunos.

Referências

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior**: uma discussão bibliográfica. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/?lang=pt>. 2011. Acesso em: 09 jun. 2022.

CORRÊA, N. C. B.; FERREIRA, J. de L.; LIECHOCKI, B. K. **História de vida e formação de professores**: uma pesquisa do tipo estado da arte. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020024, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8513. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/8513>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DE MELO FERREIRA, A.; BRZEZINSKI, I. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e24977, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.24977. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24977>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

SANTOS, Adriana Ramos dos; DAMASCENO, Ednaceli Abreu; MELO, Lúcia de Fátima; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Contribuições do Parfor/UFAC para a formação dos professores do campo no Estado do Acre. In: CARVALHO, Mark Assen de; SILVA, Josenilda Maria Maúes da; GONÇALVES, Rafael Marques (Org). **Contextos, sujeitos e práticas de formação de professores os desafios do Parfor**. Curitiba: CRV, 2020, p. 101-115.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Disponível em : <http://old.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: p. 81-103. Acesso em: 09 jun. 2022.

Recebido em 18 de abril 2022.

Aceito em 23 de maio de 2022.