



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

MARIA FRANCISCA RIBEIRO CORRÊA

**IDENTIDADE DOCENTE: Representações de Professores/as em
narrativas ribeirinhas na Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba**

CAMETÁ/PA
2016

MARIA FRANCISCA RIBEIRO CORREA

**IDENTIDADE DOCENTE: Representações de Professores/as em
narrativas ribeirinhas na Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará do Campus Universitário do Tocantins/Cametá como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

CAMETÁ/PA
2016

MARIA FRANCISCA RIBEIRO CORREA

**IDENTIDADE DOCENTE: Representações de Professores/as em
narrativas ribeirinhas na Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará do Campus Universitário do Tocantins/Cametá para como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Examinada em: 19 / 04 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Presidente (UFPA)

Prof. Dr. Damião Bezerra
(Membro Interno/ UFPA)

Prof.^a Dra. Maria das Graças Silva
(Membro Externo/UEPA)

CAMETÁ/PA
2016

AGRADECIMENTOS

A longa trajetória de pesquisa nos remete a instantes de refúgio, solidão e angústias, os quais também são compartilhados e sentidos por familiares, amigos, colegas, companheiros e mestres que atravessam nossos caminhos. A estes o reconhecimento e agradecimento pela compreensão nos momentos de ausência, que me impulsionaram na concretização desta conquista e por conseguinte, na realização de um sonho e de um projeto de vida. Instituições e pessoas tornaram este projeto possível, muitas vezes distante da escrita desta dissertação, porém algumas destas se fazem necessário nomear:

A Deus, meu mestre soberano, que me permitiu viver tantos dias para concretizar mais esta etapa de minha formação me concedendo forças, esperança, mas acima de tudo, humildade para reconhecer o quanto ainda preciso saber;

Ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá, pela acolhida, pelo compromisso e trabalho empenhados na efetivação do Programa de Pós-Graduação que constitui um marco importante para a vida das populações do Baixo Tocantins;

À FAPESPA pela possibilidade de dedicação à pesquisa através da concessão de bolsa a fim de que a mesma se realizasse;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura e a seu corpo docente pelas reflexões e contribuições teórico-metodológicas impulsionadoras para a definição do objeto de pesquisa, principalmente aos professores Nonato Falabelo, Ariel Feldman, Gilcilene Costa e Odete Cruz que contribuíram significativamente no aprimoramento do projeto e objeto de pesquisa;

Ao meu estimado e valoroso orientador Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu pelos ensinamentos, pela parceria, contribuições e paciência nos momentos mais críticos desta construção;

Aos meus queridos e amados pais pelos ensinamentos e valores que me ajudaram enquanto indivíduo me proporcionando bons exemplos de esperança, bondade, respeito, solidariedade, força e fé, tanto pelas suas histórias pessoais quanto profissionais; a eles todo meu reconhecimento, afeto e gratidão;

Ao meu esposo pela paciência, compreensão e aceitação nos momentos distantes e solitários que vivemos nestes tempos;

Aos meus queridos e amados filhos, pela força, carinho e compreensão nos momentos em que ficamos longe;

Aos meus colegas e companheiros de turma, Antônia Lenilma, Daniele da Costa, Gildeci, João Batista, Juliano Sitherenn, Lilia Wanzeler, Pâmela Nery, Rubens e Susana Braga, pelas aprendizagens coletivas, os quais contribuíram significativamente na minha trajetória de vida acadêmica, partilhando experiências e saberes que possibilitaram instigantes diálogos, reflexões e aventuras;

À Comunidade do Rio Quianduba, pela acolhida e credibilidade dispensadas a realização deste trabalho;

Finalmente e não menos importante, aos professores/as, alunos, pais, Direção, Coordenação Pedagógica, serventes e vigia da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro pelo acolhimento e colaboração na construção das reflexões aqui contidas, abrindo as portas do seu cotidiano de trabalho e de vivências, demonstrando atitudes de solidariedade, de boa vontade e colaboração com este trabalho, me levando a perceber a necessidade da construção de uma sociedade mais fraterna, humana e solidária que acolha todas as individualidades respeitando e valorizando as especificidades de cada contexto cultural.

MORTE E VIDA SEVERINA

O retirante explica ao leitor quem é e a que vai

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mais isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem falo
ora a Vossas Senhorias?
Vejam: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,
vivendo na mesma serra
magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue,
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre

de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte Severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
alguns roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra [...]

João Cabral de Melo Neto

RELAÇÃO DE SIGLAS

AICEB – Associação das Igrejas Cristãs Evangélicas do Brasil

AMIA – Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba

CEB's – Comunidades Eclesiais de Base

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

HP - Hora Pedagógica

MORIVA – Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas de Abaetetuba

NSPS – Nossa Senhora do Perpétuo Socorro

PAE – Projeto de Assentamento Agroextrativista

PU – Plano de Utilização e Uso da Ilha

SAP – Servidor/a de Apoio Pedagógico

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1: Mapa do Município de Abaetetuba-Pa	20
Figura 2: Mapa das Ilhas de Abaetetuba-Pa	23
Imagem 1: Comunidade do Rio Quianduba	27
Imagem 2: Olarias - empreendimento industrial no Rio Quianduba	29
Imagem 3: Cordão da Saracura do Rio Quianduba	33
Imagem 4: Professores e Servidores da Comunidade	81
Imagem 5: Círio da Padroeira da Comunidade de Quianduba	84
Imagem 6: Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	85
Imagem 7: Furo Efigênia	88
Imagem 8: Plantão pedagógico na E.M.E.I. N. Sra. do Perpétuo Socorro	92
Imagem 9: Encontro e diálogo com o grupo de pais da Comunidade de Quianduba	93
Imagem 10: O cotidiano das relações afetivas na Educação Infantil	109
Imagem11: O cotidiano das relações afetivas no Ensino Fundamental	111
Imagem 12: O cotidiano de professores/as e do pessoal de apoio pedagógico	121

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados da pesquisa intitulada *Identidade Docente: representações de Professores/as em narrativas ribeirinhas na Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba*. O estudo foi elaborado por meio da realização da Pesquisa de Campo, através do uso das narrativas orais como fonte de obtenção de informações e análises das representações da identidade docente, com a utilização da técnica de coleta de dados de Grupo Focal, observação e registros realizados no cotidiano escolar, com o objetivo de analisar as representações de Professores/as construídas e veiculadas na oralidade da comunidade de Quianduba, considerando a relação com a prática docente no cotidiano da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. O *lócus* da investigação limita-se a Comunidade do Rio Quianduba no Município de Abaetetuba, Estado do Pará, por ser uma localidade que possui uma estrutura educacional marcante, com uma trajetória de organização e lutas pelas melhorias nas condições de ensino, além de compor um arquipélago das vinte Ilhas do município que estão em processo de regularização fundiária, através dos Projetos de Assentamento criados nessa região a partir de 2005, no caso da Ilha Quianduba. As bases conceituais da pesquisa seguem as orientações de teóricos como Ciampa, Berger e Luckmann, Arroyo e Nóvoa, estes sustentam as discussões e o pensamento sobre identidade, representação e cultura; Williams é a principal referência para a concepção de cultura, por acreditar que a cultura é o *lócus* da formação e transformação dos sujeitos, é onde construímos nossa maneira de ser, de pensar e de viver. Pela cultura fazemos nossa humanidade, construímos e reconstruímos nossos modos de existir. É no contexto das relações socioculturais estabelecidos que formamos e transformamos nossas identidades, numa relação dialética entre o que somos e o que vamos nos tornando no decorrer de nossas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse processo nos representamos e somos representados a partir das posições que assumimos ou ocupamos, nos mais diversos contextos socioculturais por onde passamos. E finalmente a metodologia de pesquisa pautou-se nas concepções e orientações do materialismo histórico dialético a partir da abordagem qualitativa com realização de Pesquisa de Campo sustentada pelas ideias de Marx, Ludke e André, Duarte, Gatti e Triviños. Para tratar das narrativas nos apoiamos nas ideias de Josso e Oliveira. As técnicas de investigação utilizadas foram, principalmente, a entrevista semiestruturada, a observação e registros vivências. A reflexão se fez necessária no sentido de pensar as representações Professores/as “por dentro” da profissão e pelos seus sujeitos, o que até então tem sido feito mais pela tradição pedagógica do que pela tradução dos sentidos, desejos e saberes produzidos e veiculados por professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar de Quianduba.

Palavras-chave: Identidade ; Cultura ; Trabalho; Narrativas.

SUMMARY

This dissertation presents the survey results entitled Teacher Identity: representations of tutors in Riverside community narrative Quianduba River in Abaetetuba. The study was prepared through the completion of field research, through the use of oral narratives as a source of information and analysis of the representations of identity, with the use of the technique of focus group data collection, observation and records held at school everyday, with the goal of analyze the representations of Teachers/the built and broadcast on orality Quianduba community, in the daily life of the Municipal school Our Lady of perpetual help. The *locus* of the investigation is limited to the Quianduba River in the city of Abaetetuba, Pará State, for being a locality which has a marked educational structure, with a history of organizing and fighting for improvements in conditions of teaching, in addition to composing an archipelago of 20 Islands in the municipality that are in the process of regularization, through the Settlement projects created in this region from 2005 in the case of Quianduba Island. The conceptual bases of the survey follow the guidelines of theorists like Ciampa, Berger and Luckmann, Arroyo and Nóvoa, these support the discussions and thoughts about identity, representation and culture; Williams is the main reference for the design of culture, believing that culture is the locus of the formation and transformation of the subject, is where we build our way of being, thinking and living. The culture make our humanity, we build and rebuild our ways to exist. It is in the context of the socio-cultural relations established we form and transform our identities, in a dialectic relationship between what we are and what we're going to be making in the course of our personal and professional paths. In this process we represent and are represented from the positions that we take or occupy, in the most diverse sociocultural contexts we passed. And finally the research methodology was in the conceptions and orientations of the historical dialectic materialism from the qualitative approach with conducting field research supported by the ideas of Marx, and André Ludke, Duarte, Gatti and Triviños. To treat the stories in support the ideas of Josso and Oliveira. The investigative techniques used were mainly the semi-structured interview, observation and records of experiences. The reflection became necessary in order to think about the representations of Teachers/the "inside" of the profession and its subject, which so far has been done more by pedagogical tradition than the translation of senses, desires and knowledge produced and aired by teachers, parents, students and other members of the school community of Quianduba.

Keywords: Identity; Culture; Job; Narratives.

RESUMEN

Esta tesis doctoral presenta los resultados del estudio titulado identidad docente: representaciones de los tutores en la narrativa de la comunidad de Riverside Quianduba río en Abaetetuba. El estudio fue preparado a través de la realización de investigación de campo, mediante el uso de narrativas orales como fuente de información y análisis de las representaciones de la identidad, con el uso de la técnica de recolección de datos de grupos focales, observación y registros en la escuela todos los días, con el objetivo de analizar las representaciones de profesores/la construcción y transmiten en oralidad Quianduba comunidad, en la vida cotidiana de la Municipal de la escuela nuestra Señora del Perpetuo Socorro. El *locus* de la investigación se limita al río Quianduba en la ciudad de Abaetetuba, en el estado de Pará, por ser una localidad que tiene una marcada estructura educativa, con una historia de organización y lucha por mejoras en las condiciones de la enseñanza, además de componer un archipiélago de 20 islas del municipio que están en proceso de regularización, a través de los proyectos de establecimiento creado en esta región desde 2005 en el caso de la isla de Quianduba. Las bases conceptuales de la encuesta siguen las directrices de teóricos como Ciampa, Berger y Luckmann, Arroyo y Nóvoa, éstos apoyan las discusiones y reflexiones sobre la identidad, representación y cultura; Williams es el principal referente para el diseño de la cultura, creyendo que la cultura es el lugar geométrico de la formación y transformación de la materia, donde construimos nuestra manera de ser, pensar y vivir. La cultura que nuestra humanidad, construir y reconstruir nuestras formas de existir. Es en el contexto de las relaciones socio-culturales estableció que formar y transformar nuestra identidad, en una relación dialéctica entre lo que somos y lo que vamos a hacer en el curso de nuestras trayectorias personales y profesionales. En este proceso nos representan y el de las posiciones que toma u ocupan, en los más diversos contextos socioculturales pasamos. Y por último la metodología de investigación en las concepciones y orientaciones del materialismo histórico dialéctico desde el enfoque cualitativo con investigación de campo apoyada por las ideas de Marx y André Ludke, Duarte, Gatti y Triviños. Para el tratamiento de las historias en apoyan las ideas de Josso y Oliveira. Las técnicas de investigación utilizadas fueron principalmente la entrevista semiestructurada, la observación y registros de experiencias. El reflexión fue necesaria para pensar sobre las representaciones de los docentes el "interior" de la profesión y su tema, que hasta ahora se ha hecho más por la tradición pedagógica de la traducción de sentidos, deseos y conocimiento producido y transmitido por maestros, padres, alumnos y otros miembros de la comunidad de la escuela de Quianduba.

Palabras clave: Identidad. Cultura. Trabajo. Narrativas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1- O USO DAS NARRATIVAS ORAIS COMO CAMINHOS PARA A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: na trilha das águas	20
1.1 - ORIGENS DO ESTUDO: O MUNICÍPIO DE ABAETETUBA	20
1.2 - O CONTEXTO DA COMUNIDADE DE QUIANDUBA: LOCALIZAÇÃO E ASPECTOS GERAIS.....	23
1.3 – O LUGAR DAS NARRATIVAS: A COMUNIDADE DE QUIANDUBA	26
1.4 - O USO DAS NARRATIVAS ORAIS COMO POSSIBILIDADE PARA INTERPRETAR O COTIDIANO	34
1.5 - PERCURSOS METODOLÓGICOS: AS NARRATIVAS ORAIS COMO POSSIBILIDADE PARA CONHECER O OUTRO	35
1.5.1 – Os instrumentos de pesquisa	39
1.5.2 – Os sujeitos da pesquisa	39
2- A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE, CULTURA E SABERES DOCENTES	40
2.1 – A IDENTIDADE DOCENTE ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL	42
2.2 – A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE EM MARX E CIAMPA	50
2.3 – IDENTIDADE E DIFERENÇA: CAMINHOS INDISSOCIÁVEIS	54
2.4 – CULTURA: VISÕES E PROPOSIÇÕES ENTRE PONTOS E CONTRAPONTO CONCEITUAIS	57
2.4.1 – A cultura enquanto produção material	60
2.5 – A RELAÇÃO ENTRE A IDENTIDADE E OS SABERES DOCENTES	68
2.5.1- O saber dos professores em seu trabalho	70
2.5.2 – Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica	71
2.5.3 – Os saberes disciplinares	72
2.5.4 – Os saberes curriculares	72
2.5.5 – Os saberes experiências	72

3- REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS EM NARRATIVAS RIBEIRINHAS NA COMUNIDADE DO RIO QUIANDUBA	80
3.1 – AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES E EXPRESSÕES	80
3.1.1 – O contexto escolar	84
3.2 – A ESCOLA E O TEMPO/ESPAÇO DA DOCÊNCIA NA COMUNIDADE DE QUIANDUBA	87
3.2.1 – O tempo de ensinar/aprender	87
3.3 – A PROFISSÃO DOCENTE NA COMUNIDADE DE QUIANDUBA: ESCOLHA OU NECESSIDADE	96
3.4 – O SIGNIFICADO DA ATIVIDADE DOCENTE PARA A COMUNIDADE DE QUIANDUBA	99
3.5 – AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR/A EM NARRATIVAS RIBEIRINHAS NA COMUNIDADE DE QUIANDUBA	101
3.5.1 – A representação de Professor/a pelas relações afetivas em sala de aula	102
3.5.2 - As representações de professores a partir dos saberes docentes	107
3.5.3 – As representações de “si”	110
3.6 – AS EXPERIÊNCIAS COM AS NARRATIVAS ORAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A FORMAÇÃO DO/A PESQUISADOR/A	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	126

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita deste texto, pensamos na necessidade de narrar/falar dos motivos que nos levaram a pensar e escrever sobre o lugar de onde falamos e situamos nosso objeto de análise que é a **IDENTIDADE DOCENTE: Representações de Professores/as em narrativas ribeirinhas na Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba.**

Nasci e vivi por muitos anos na Comunidade de Quianduba, na infância, o tempo foi nosso aliado e o rio nosso principal companheiro das brincadeiras de pira-pegas, pira-ajuda, pira mãe, porfia de canoa, porfia de nado e as aventuras pelos igarapés e furos, principalmente nas viagens ao lado de meu pai para o Rio Maracapucu, onde eram feitos os utensílios de argila que meu pai comercializava no Ver-o-Peso. Mas como ser cidadã ainda no contexto do final dos anos 70 e início da década de 80, num país que ainda respirava as agruras do regime militar? Porém no auge de minha juventude, entre tempos de capital do estado e as vivências na Comunidade durante as férias escolares, participava dos encontros na CEB (Comunidade Eclesial de Base criada pelo Concílio Vaticano II em 1962), onde aprendi a olhar o outro com respeito e sensibilidade, valores que também me foram ensinados no seio familiar, lições que outrora, constituíam a base da educação do lar.

As CEB's espalharam-se por todo o Brasil e na América Latina como instrumento de oposição aos estados militares ganhando força no cenário nacional entre as décadas de 1970 e 1980, confrontando os ideais do Estado ditatorial e autoritário, favorecendo a crise e enfraquecendo a legitimidade desse regime. Nesse panorama, atuei até meados da década de 1980, como liderança no grupo de adolescentes da Comunidade Católica. Logo depois, por ausência do estado na garantia do direito a continuidade do processo educacional, fui morar com parentes em Belém para prosseguir a escolaridade na 5ª série. Esses foram tempos difíceis, longe do aconchego familiar um novo desafio me esperava. Estudar na capital era privilégio para poucos. Foram tempos de novas aprendizagens e adaptações, costumes, modos de falar, de andar, de se vestir, tudo era novo e estranho ao mesmo tempo. Uma outra cultura se impunha em meu cotidiano.

Minha identidade, agora era estranha ao lugar, assim como o lugar era diferente do contexto da Comunidade de Quianduba. Os ritmos do cotidiano na capital eram outros, a rotina havia mudado. A rua, os muros, o trânsito, o ir e vir das pessoas limitava minha liberdade. No início da década de 1990, pela carência de Professores na Comunidade, fui

convidada para retornar e ajudar na educação das inúmeras crianças que estavam fora da escola.

Em março de 1992 comecei minhas primeiras experiências na docência na Comunidade de Quianduba. Havia concluído apenas o ensino fundamental. Então, fui contratada como Professora Leiga I, exatamente essa nomenclatura que aparecia no meu contracheque. Durante dois anos atuei como professora atendendo a 42 alunos no turno da manhã e 40 alunos no turno da tarde, sendo que nesse horário prestava serviço voluntário para a Comunidade, já que meu contrato era apenas para 100 horas. A partir de 1994, atuei já como Professora concursada e em 1999 concluí o magistério através do Convênio celebrado entre a Prefeitura e a Universidade Federal do Pará, o que proporcionou a formação da maioria dos professores leigos que, naquela época, atuavam na educação do campo, nas Ilhas, estradas e ramais do Município de Abaetetuba.

Através do então denominado Projeto Gavião concluí o magistério em 1999 e assumi uma nova identidade, a de professora formada, mas ainda não estava satisfeita com o que tinha conquistado. Novos desafios e exigências se apresentavam no cotidiano de minha profissão, a experiência na direção da Escola Nossa Senhora do perpétuo Socorro me motivou a ingressar no curso de pedagogia. Em 2001 passei a dividir meu tempo novamente, entre o trabalho na Comunidade e a Universidade, onde mesmo diante de tantas barreiras que insistiam em fazer parte do meu cotidiano, fui percebendo que já não era a mesma. Os caminhos que tanto busquei haviam traçado e marcado meus tempos, minhas experiências, meus sentidos e desejos, e acima de tudo meu ser. Deixei a “Professora Leiga” guardada em um bom lugar na memória, pelas lições muitas vezes sofridas, mas aprendidas, e assumi a condição de Licenciada em Pedagogia. Mas como responder àquela angústia que insistia em continuar a mover-me rumo a novos caminhos e à ausência de minha incompletude diante de uma nova realidade profissional, novamente na cidade, num contexto diferente de tudo que já tinha vivido?

Percebi que nossa completude se faz cotidianamente e que não há um tempo fim, todo tempo é sempre um começo, e assim entre o rio e a cidade fui me fazendo eu, cada vez mais gente, cada vez melhor. Entendi que não há refúgio seguro, que sempre haveremos de nos encorajar nas veredas da vida. E daí surgiu a experiência acadêmica do mestrado. Posso dizer que, lá estava eu, outra vez, e desta vez, entre rios e cidade.

Mais um tempo e outro lugar chega, para tentar ir me completando. Entre esses tempos e vivências vi a oportunidade de falar sobre as “severinidades” da profissão docente. Por isso, agora já na segunda década do século XXI, passados mais de vinte anos dessas construções e

trajetórias que foram entrelaçadas em nossas histórias, assumimos a árdua tarefa de pensar quais são as representações construídas e veiculadas na oralidade da Comunidade do Rio Quianduba e de que maneira essas representações repercutem na prática pedagógica desses Professores/as no contexto escolar.

A intenção desta pesquisa começa a se delinear a partir das experiências vivenciadas durante a realização de atividades de pesquisa, tanto da graduação quanto da pós-graduação, em duas escolas localizadas na Comunidade de Quianduba, e talvez tenha sido ela que nos levou até o mestrado. Com o desenvolvimento dessas experiências verificamos que a educação ribeirinha, naquele momento, desconsiderava as experiências e vivências do contexto sociocultural de seus alunos. Essa constatação transformou-se numa inquietude, e de alguma forma, um incômodo, que faz surgir indagações sobre quais representações da docência habitam o ideário das populações ribeirinhas? Como os Professores/as pensam e constroem sua identidade docente durante suas trajetórias profissionais? Como eles se representam e são representados por seus pares? Ressaltamos que este trabalho não quer apenas olhar a representação da identidade docente sob a visão do profissional Professor, mas também, analisar a identidade docente, a partir das representações contidas nas narrativas de pais, alunos e demais membros da comunidade escolar da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, considerando que provavelmente, tais reflexões podem possibilitar o aparecimento de novas representações identitárias construídas/reconstruídas no contexto dessa comunidade.

Com isso, o objetivo desta abordagem é analisar a partir das narrativas orais as representações de Professores/as que são construídas e veiculadas na oralidade da Comunidade do Rio Quianduba, considerando as repercussões na prática docente no contexto escolar, buscando perceber como o/a Professor/a vai construindo a representação de si mesmo e ao mesmo tempo sendo representado pelos outros sujeitos que o interpelam no cotidiano da prática educativa.

Aponta ainda para a perspectiva de discutir a construção/constituição da identidade docente sob a ótica do atravessamento de diferentes conceitos e concepções como: as representações do papel do (a) professor (a) segundo as concepções dos alunos, de seus familiares, assim como dos demais membros da Comunidade de Quianduba e dos (as) próprios (as) professores (as). A reflexão, que aqui se faz necessária, nos leva à resignificação de alguns conceitos e papéis assumidos; significa repensar a identidade docente por dentro da profissão e pelos seus sujeitos, o que até então tem sido feito mais pela tradição pedagógica do que pela tradução dos sentidos, desejos e saberes dos professores.

O trabalho está organizado em três seções, e já na primeira seção tratamos do contexto no qual nosso objeto de investigação é analisado, situando a Comunidade de Quianduba no município de Abaetetuba. Mostra os percursos metodológicos, os caminhos traçados e percorridos pela investigação desde a origem e interesse pela temática, bem como aborda o método de pesquisa que sustenta e orienta nossa caminhada por dentro das narrativas orais.

Na segunda seção abordamos a relação entre identidade, cultura e saberes docentes, ao pensar que é preciso discutir as representações de Professores/as tomando como fonte de análise o contexto sociocultural em que a identidade docente vai sendo representada, formada e transformada no interior das relações sociais, e principalmente, na relação com os saberes e a prática docente.

E finalmente a terceira seção elucidada o diálogo sobre as representações de Professores/as na Comunidade do Rio Quianduba, considerando as narrativas dos diferentes sujeitos, informantes desta pesquisa. Para consubstanciar esta análise tomamos os pressupostos do marxismo histórico dialético, enquanto campo teórico crítico, por entendermos que as representações de Professores/as são construídas e veiculadas numa sociedade estruturada sob o modo de produção capitalista, dividida em classes sociais que, antagonicamente se enfrentam constantemente pela hegemonia de um modelo econômico pautado por relações sociais de produção e manutenção do sistema capitalista, de modo que também as representações de Professores/as, suas identidades, vão se construindo e transformando no interior desses processos interativos, especificamente, nas e pelas relações cotidianas com o fazer pedagógico.

É a partir desse “modus vivendi”, peculiar às comunidades ribeirinhas, que apresentamos ao final deste trabalho um Glossário Ribeirinho para melhor esclarecer o vocabulário muito utilizado no dia-a-dia comunitário e percebido em vários momentos de diálogos com os sujeitos da pesquisa, representam uma maneira própria de comunicação. No cotidiano dessa comunidade, essas palavras são muito comuns nas conversas, nas falas, nas expressões corporais e nos gestos, por elas e a partir delas, podemos compreender significados atribuídos a determinadas situações e fatos na e da cotidianidade local.

Partindo desses princípios e orientados pelas posições e concepções de Ciampa (1998, 2001) e (Williams (1992, 2007, 2011) evidenciar as representações de Professores/as na Comunidade de Quianduba significa compreendê-las no e pelo contexto sociocultural em que as relações sociais são produzidas. Desta forma partimos do pressuposto que as representações de Professores/as construídas e veiculadas na Comunidade Quianduba estão para além das paredes da escola, elas estão na materialidade das relações sociais, culturais,

econômicas, e dialeticamente, na relação homem-natureza. Posto que conforme Marx (1982) o sujeito e o objeto do conhecimento são históricos, por isso é necessário que a análise considere o objeto de estudo na complexidade das relações sociais e como consequência de tensões e contradições no interior da sociedade.

SEÇÃO 1 – O USO DAS NARRATIVAS ORAIS COMO CAMINHOS PARA A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: na trilha das águas

“[...] Esse rio é minha rua, minha e tua mururé, piso no peito da lua, deito no chão da maré [...]”.

Paulo André e Rui Barata

Esta seção trata sobre os caminhos percorridos pelo objeto em análise, mostrando sua trajetória no interior do contexto da comunidade em que a temática é trabalhada, perpassando pelas origens do trabalho, no contexto da Comunidade do Rio Quianduba no município de Abaetetuba. Aborda ainda o uso das narrativas orais como caminho para a pesquisa no campo das ciências humanas e sociais como possibilidade para interpretar e conhecer o cotidiano, tomando como premissas essenciais para a análise das representações de Professores/as da Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba no Estado do Pará.

1.1 – Origens do Estudo: O município de Abaetetuba

Nossa abordagem está localizada na região das Ilhas do Município de Abaetetuba no Estado do Pará de acordo com as especificações e apontamentos geográficos abaixo.

Figura 1: Mapa do Município de Abaetetuba-Pa

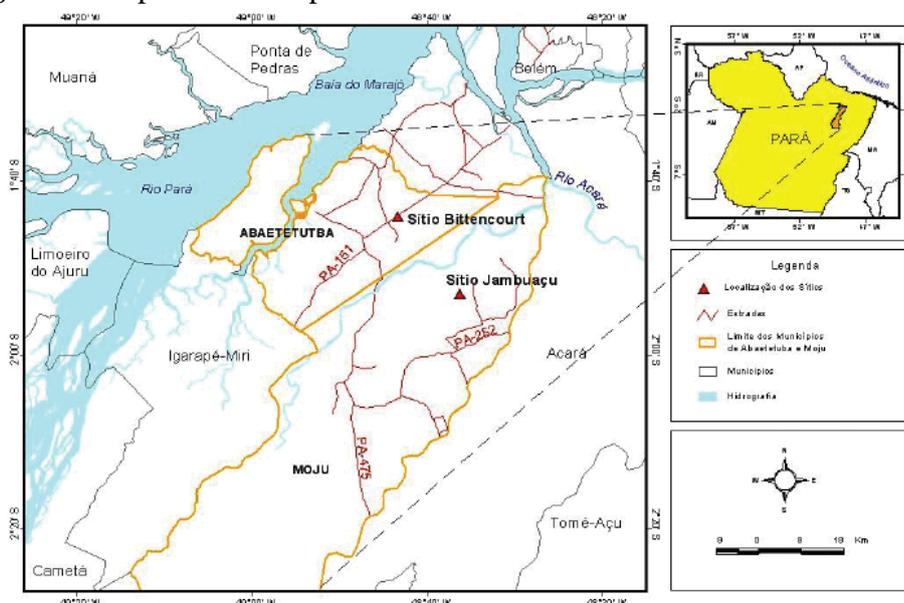


Figura 1 – Mapa de localização dos sítios arqueológicos Bittencourt e Jambuçu.

Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/mapa-abaetetuba.html>

O Município de Abaetetuba possui uma área de 1.090km² situado no nordeste do Estado do Pará, precisamente no estuário dos rios Pará e Tocantins, onde esses dois rios

formam a Baía de Marapatá, na região Tocantina. Possui um território topográfico bastante acidentado com a presença de diversas ilhas, igarapés, furos, baías, praias e costas formando assim a região ribeirinha ou região das Ilhas de Abaetetuba.

Com base nos estudos e pesquisas de Jorge Machado (2005), a origem de Abaetetuba entrelaça-se com a história da Vila de Beja, a qual se originou por volta de 1635 com o surgimento da aldeia indígena dos Motiguar. Vindo da região do Marajó, esse povo nômade instalou-se na aldeia denominada Sumaúma, tornando-se tempos depois Freguesia com o nome de São Miguel de Beja.

Na Vila de Beja morou o português Francisco de Azevedo Monteiro que ganhou na época uma sesmaria à sua escolha na região do Baixo Tocantins. O ano de 1745 é considerado o marco histórico que define o começo de Abaetetuba. Na viagem à procura de um lugar que lhe servisse para o estabelecimento de sua sesmaria, Francisco Azevedo Monteiro e sua família seguiam numa embarcação, mas antes de chegar à Vila de Beja um temporal irrompeu sobre eles desviando sua rota e fazendo-os chegar a uma ponta de terra – atualmente denominada de Jarumã, às margens do rio Maratauíra, onde resolveu ficar. Com a ajuda de seu pessoal e dos nativos que viviam no local, deu início à construção de uma capela de taipa e barro dedicada a Nossa Senhora da Conceição. Após vários anos, desiludido por não encontrar o que queria – as terras ricas em cravo, que era uma droga do sertão – Francisco de Azevedo Monteiro desistiu da sesmaria e voltou de vez para Belém com sua família.

Em 1773, algumas famílias vindas do Marajó acabaram por se instalar na antiga Sesmaria de Francisco Monteiro, dando início a um povoado. Entre elas, veio junto uma mulata de nome Mariana Brites, que se juntou a André Soares Muniz, natural de Beja. Dessa união nasceu Tereza que se casou com Manoel da Silva Raposo, outro grande expoente na História de Abaetetuba. Raposo, estimulado pela sogra, reconstruiu a capela de Nossa Senhora da Conceição, alinhou as poucas casas do lugarejo dando origem à primeira rua do povoado, hoje denominada Travessa Pedro Rodrigues. Foi assim que tudo começou em Abaetetuba. O trabalho de Manoel Raposo em prol do povoado fez com que o governo lhe concedesse a posse da Sesmaria que, anos antes, fora abandonada por Francisco Monteiro. Já próximo do final de sua vida ele doou a posse da sesmaria à Mitra Diocesana.

Vários fatos históricos ocorreram então envolvendo a Vila de Beja, a Vila de Abaeté, o município de Igarapé-Miri e Belém. Incorporações, transferências, anexações e cancelamentos aconteceram entre o período de 1844 até 1930 quando, de forma definitiva o território de Abaeté voltou a ganhar autonomia.

Os nomes que Abaetetuba recebeu durante toda sua história foram de Jarumã para Povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté, posteriormente Abaeté e Abaeté do Tocantins.

Jarumã porque era o nome do local onde Francisco Monteiro aportou durante a tempestade que se lançou sobre sua embarcação na viagem de Belém à Beja. Por ter conseguido se salvar e este era o dia 8 de dezembro de 1724, dia consagrado à Santa, o local passou a ser chamado de Povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté, da qual Monteiro era devoto. Logo foi abreviado para Abaeté como ficou conhecido por conta do Rio que banha parte da cidade. O termo Abaeté, originário do tupi significa “homem forte, valente e prudente, homem ilustre”. Tal denominação perdurou até a publicação do decreto-lei nº 4.505 de 30 de setembro de 1943, recomendando que não poderia haver no Brasil mais de uma cidade ou município com o mesmo nome. Porém, no Estado das Minas Gerais já existia o município e a cidade de Abaeté. Por ser a Abaeté de Francisco Monteiro mais nova foi decidida a mudança do nome para Abaetetuba como sugeriu o historiador Jorge Hurley, onde o sufixo “tuba”, em tupi, quer dizer “lugar de abundância”. Essa denominação durou até 1961, quando o Deputado Wilson Pedrosa Amanajás, mudou o nome para Abaeté do Tocantins. De acordo com ele, tal denominação estaria mais próxima à tradição local. Em 1963 o Deputado João Reis conseguiu que a cidade e o município voltassem a se chamar Abaetetuba, denominação que perdura até hoje. Assim, podemos definir Abaetetuba como “lugar que possui em abundância homens e mulheres fortes, valentes e ilustres”.

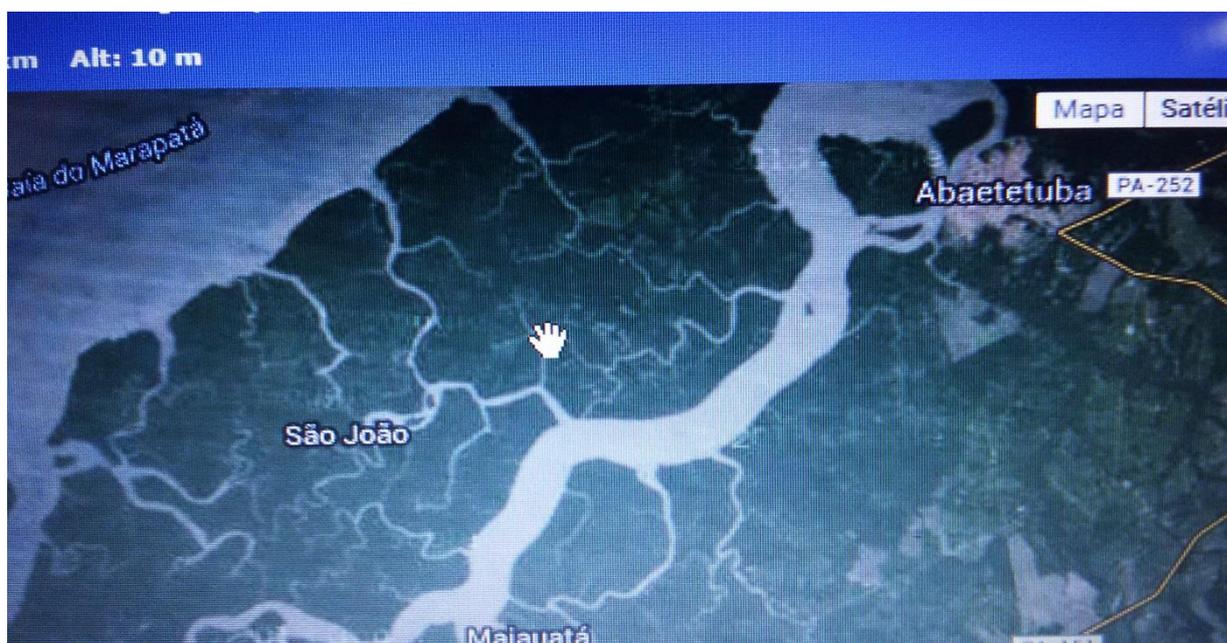
Atualmente, Abaetetuba destaca-se no cenário nacional, principalmente pela confecção dos brinquedos e artefatos de miriti e pelo alto nível de organização e luta dos movimentos sociais, como por exemplo o MORIVA, que tem conseguido trazer uma nova perspectiva de vida para as populações ribeirinhas das ilhas de Abaetetuba, o STTR, a AMIA e lideranças religiosas.

De acordo com o levantamento socioeconômico feito pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – realizado no ano de 2006 nas Ilhas de Abaetetuba, existem atualmente nas 20 ilhas, áreas quilombolas e áreas de várzea, com aproximadamente 43.806 habitantes residindo às margens dos rios, furos e igarapés, sendo essas populações constituídas por ribeirinhos, pescadores e quilombolas que vivem basicamente do extrativismo em áreas de assentamentos criadas pelo INCRA. Uma dessas é a ilha Quianduba, que está localizada próxima à cidade de Abaetetuba, distando desta em torno de 10 km em linha reta, com uma duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos de deslocamento, saindo do porto da cidade até a Comunidade do Rio Quianduba, tendo como

principal meio de acesso para a cidade o fluvial, utilizando embarcações de pequeno a médio porte, denominada pelos (as) ribeirinhos (as) de “rabetas” e barcos “freteiros”

1.2-O contexto da Comunidade de Quianduba: localização e aspectos gerais

Figura 2: Mapa das Ilhas de Abaetetuba/Pa



Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/mapa-abaetetuba.html>

As premissas desta abordagem encontram-se situados desde o momento em que tive contato com a Comunidade do Rio Quianduba, por meio do Estudo de Caso realizado durante os trabalhos de conclusão de curso de graduação e da pesquisa realizada com Professores no ano de 2011, com a conclusão do curso de especialização, onde naquele momento a preocupação principal era compreender as práticas curriculares implementadas na escola ribeirinha, mediante as novas exigências trazidas pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução nº 1 de Abril de 2002.

Desde então a discussão sobre a identidade docente na Comunidade do Rio Quianduba passou a delinear-se, uma vez que o contexto da docência passou a ser foco de análise. Naquele momento, a maioria dos professores deslocava-se da cidade até a escola local, ou seja, à vivência comunitária de alunos, pais e professores que residiam na comunidade e o desafio de conviver com uma nova realidade trazida pela presença dos professores que “vinham da cidade” – expressões muito usadas pelos membros da comunidade, indicando a presença de indivíduos alheios ao cotidiano da comunidade de Quianduba. Os discentes

perceberam a intensificação de um processo de resistência por parte dos moradores em aceitar esses novos profissionais que chegavam, por outro lado, os/as Professores/as também tentavam se impor e se auto afirmar na comunidade.

A partir desse momento observamos que algo diferente começa a surgir no seio da comunidade, posturas, atitudes e expressões que conotavam, já naquele momento, um processo de identificação/diferenciação entre os sujeitos, como observamos na fala do Sr. Raimundo (pai de aluno), expressando que:

[...] com os professores que são daqui (aponta com o indicador para o lugar onde está), é mais fácil de falar, porque nem sempre dá pra vim na escola de manhã agente trabalha e quando chega de tarde, que é o tempo que a agente tem, os professores da cidade já foro simhora, isso é dificurtusu pra nós [...] (CORREA, 2009, p. 74).

Por meio da narrativa percebemos que um entre tantos desafios, era o fato de que a maioria dos docentes não residia na comunidade, e isso gerou uma barreira intransponível na relação entre pais, professores e equipe gestora. Os conflitos eram constantes visto que esses professores que moravam na cidade pouco participavam da vivência escolar na comunidade, por exemplo, nas reuniões de pais que eram bem mais frequentadas se ocorressem nas sextas-feiras à tarde ou no sábado, já que essas pessoas tinham uma intensa jornada de trabalho, fosse nas olarias ou nos açazais, de 06:00h às 18:00h. Logo, não podiam participar de reuniões pela manhã. Já os professores, em sua maioria da cidade, só poderiam participar pela manhã, uma vez que à tarde tornava-se inviável por conta do retorno para a sede do município, por ser em horário impróprio para viajar e fazer travessia na baía, especialmente nos períodos de inverno com fortes chuvas e temporais, entre outros.

Sobre esse sentimento de pertença e a defesa “dos que são daqui”, Silva (2006), lembra que essa posição faz parte de um modo próprio de viver ribeirinho, pois;

Ao transformarem a natureza desses espaços, imprimiram sua história e, ao darem continuidade à reprodução de suas culturas por meio de seus trabalhos e de outros atos simbólicos, eles construíram identidade de pertencimento territorial, e auto identificam-se como “nós desse lugar. (p. 73).

Após a conclusão desse trabalho, fizemos ainda nessa mesma comunidade no ano de 2011, uma nova pesquisa para a conclusão do curso de especialização em Metodologia da Didática do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, porém, focalizando uma outra escola presente na comunidade, buscando refletir sobre a implementação da Lei 10.639/2004 no contexto da prática docente, especificamente nas disciplinas de História,

Literatura e Artes no ensino fundamental de 5^a a 8^a série, onde trabalhamos com 3 (três) professores das referidas disciplinas.

A partir da realização do Estudo de Caso nas escolas da Comunidade, constatamos que não havia uma preocupação voltada para pensar os sujeitos locais, ou seja, a identidade desses indivíduos, seus saberes, seus valores, enfim as especificidades do contexto cultural que caracterizam a população local, e ainda, como as relações entre os sujeitos sociais da escola estava extremamente frágil, começamos a nos indagar sobre que representações do “SER” Professor estavam sendo construídas e veiculadas na Comunidade do Rio Quianduba, principalmente considerando as disposições trazidas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, instituídas pela Resolução nº 1 de Abril de 2002.

Para além dessa indagação, consideramos importante também possibilitar ao próprio professor/a se auto representar, pensar sobre sua identidade, refletir sobre si, parar um pouco com a “correria” da profissão e olhar para dentro do rio. Por isso escolhemos trabalhar com as narrativas orais como fio condutor da pesquisa de campo que possibilita ao outro contar, (re) contar, construir e (re) construir suas histórias de vida, e, portanto, refazer suas próprias identidades, sendo autor, narrador, leitor e ao mesmo tempo ator de sua própria representação.

Porém convém ressaltar que durante muito tempo atuei como professora nessa comunidade, onde nasci, cresci, vivi parte de minha infância enquanto aluna de uma escola ribeirinha, multisseriada¹, onde a professora assumia diversos e diferentes papéis ao mesmo tempo, e de alguma forma, fui Professora sendo Aluna e sendo Aluna fui aprendendo a ser Professora.

Durante o tempo em que estive diretamente envolvida na docência nessa comunidade, nunca parei para pensar: o que era ser professora naquele lugar? Como éramos vistos e representados pelos outros sujeitos da comunidade? Que características, experiências e vivências específicas nos identificavam enquanto professores dessa comunidade? Como fomos construindo e reconstruindo nossas identidades ao ponto de nos assumirmos como professores? Enfim, inúmeras inquietações começaram a ferver assim como a correnteza que movimenta o rio, que faz as águas mudarem seu curso, que sobe e desce em hora e tempos próprios. A necessidade de desvendar o cotidiano da docência ribeirinha vem da certeza de que esta é uma forma de construção de conhecimento, para quem agora passa a

¹São uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

olhar o lugar com certa estranheza, buscando responder às questões suscitadas num passado nem tão distante, vislumbrando compreender o presente, e nesse presente construir possibilidades futuras.

1.3 - O Lugar das Narrativas: a Comunidade de Quianduba

Aqui passamos a falar do lugar das narrativas, ou seja, do contexto da Comunidade do Rio Quianduba enquanto cenário onde buscamos investigar como as representações de Professores/as são construídas e veiculadas na oralidade da comunidade ribeirinha, levando em consideração os saberes docentes, os aspectos culturais e as repercussões na prática docente, o que nos impulsiona a questionar sobre: Quais são as representações de Professores (as) presentes nas narrativas ribeirinhas? Quem é o (a) Professor (a), sua trajetória pessoal e profissional? Como estas questões são vistas sob o olhar de pais, alunos, servidores da escola e pelos próprios Professores/as?

Diante de tantas indagações escolhemos pensar neste momento sobre: Quais são as representações de Professores/as construídas/veiculadas na oralidade da comunidade de Quianduba e suas repercussões no cotidiano da prática docente no contexto escolar? Pois é possível que as demais indagações que cercam nosso objeto de pesquisa possam ser analisadas a partir desta, ou até mesmo, em momento posterior, por entendermos a dimensão e a complexidade exigida para tal abordagem, já que não é nossa intenção esgotar esta discussão na brevidade do momento, mas sim, construir novas perspectivas, novos olhares que apontem outros caminhos para a pesquisa.

As populações das comunidades ribeirinhas do Município de Abaetetuba são formadas em sua maioria por paraenses, numa relação em que as posses, principalmente da terra, vão passando de geração em geração. A maioria das pessoas dessas comunidades ribeirinhas são descendentes do processo de mestiçagem ocorrido em todo o Brasil, e ainda da contribuição trazida pelos nordestinos que chegaram ao Pará durante o processo de ocupação da Amazônia paraense, principalmente atraídos pelo mercado da extração do látex. Assim, as novas famílias vão sendo constituídas a partir da junção desses povos com os nativos da região, principalmente descendentes de índios e dos filhos de ex-escravos, que em fuga das grandes fazendas se instalam no interior da floresta, em sua maioria à margem dos rios e passaram a formar novas comunidades.

Imagem 1: Comunidade do Rio Quianduba



Fonte: Arquivo Pessoal, 2015.

Para os ribeirinhos da Comunidade de Quianduba, o rio é considerado como alicerce que sustenta a vida no local, é pelo rio que a comunicação flui mantendo-os em estreita relação com o bioma local. Tudo isso graças às terras férteis que ficam às margens desse rio, garantindo a sobrevivência da população que divide seu tempo entre o “tempo do mato”² e o “tempo do rio”³.

Ao mencionar sobre a temporalidade que orienta e perpassa a vivência no cotidiano ribeirinho também é possível perceber que “Os variados tempos que orientam a construção de seus modos de vida são revelados nas narrativas de moradores de áreas ribeirinhas, e por meio de fragmentos visuais [...]” (CUNHA, 2006, p. 73).

Falar de ribeirinhos significa tratar de uma parte das populações tradicionais que habitam a Amazônia. Mas como tratar dessas populações tão pouco vistas, que durante muito tempo ficaram invisíveis, escondidas “por trás das árvores”? Desse modo, recorreremos a conceituações que nos permitem compreender de fato quem são esses sujeitos. Ao fazer isso, observamos que bem recentemente o conceito de populações tradicionais vem sendo constantemente debatido por pesquisadores de diversas áreas, e por esse motivo não existe

²Tempo do mato: é tempo da safra do açaí, da manga e do miriti. Produtos extrativistas muito abundantes na comunidade em diferentes épocas do ano.

³Tempo do rio: é o período da pesca do camarão, da gapuia, da tapagem de igarapé – práticas ainda muito comuns na Comunidade de Quianduba, mas também é o tempo da subida e da descida das águas no rio, o que dura cerca de 6 horas entre a enchente e a vazante.

uma única definição universalmente aceita. Porém, verificamos que têm sido utilizadas a autodenominação de populações rurais quando se trata de reivindicar direitos sobre a posse da terra e políticas públicas que atendam suas especificidades, respeitem os saberes locais, sua cultura e práticas.

Para nos ajudar a pensar sobre uma entre várias definições atribuídas a essas populações, buscamos apoio em Diegues (2002) e Cunha e Almeida (2001), compreendendo que os ribeirinhos são indivíduos que ao se instalarem as margens dos rios, desenvolvem permanentemente uma estreita relação com o ambiente, caracterizando assim um intenso processo de interação com o rio, a floresta e as demais características que compõem o bioma local. Isso pode ser observado nos diversos aspectos que envolvem o cotidiano dos ribeirinhos, como por exemplo, em relação ao modo como lidam com a terra, as atitudes diante do rio, a relação com a fauna e a flora que caracterizam a condição sociocultural dessas populações, a maneira como ocupam e habitam as margens dos rios, a utilização dos recursos naturais como forma de garantir a sobrevivência familiar, as atitudes, hábitos, costumes e valores que orientam as relações sociais no contexto das comunidades ribeirinhas.

Pensando sobre isso, Diegues (2002, p.88) trabalha com o conceito de “comunidades tradicionais”, dizendo que essas comunidades “[...] estão relacionadas com um tipo de organização econômica e social com reduzida acumulação de capital, não usando força de trabalho assalariado. [...] Economicamente, portanto, essas comunidades se baseiam no uso de recursos naturais renováveis [...]”. No caso da Comunidade do Rio Quianduba, constatamos que não há acúmulo de capital, os ribeirinhos trabalham para garantir a sobrevivência de suas famílias, porém, atualmente o trabalho é realizado muito mais no açaizal do que em outros locais.

Para Cunha e Almeida (2001), as populações tradicionais da Amazônia, dentre as quais, as populações ribeirinhas, são grupos que vem conquistando, ou

... estão lutando para conquistar (por meios públicos e simbólicos) identidade pública que inclui algumas e não necessariamente todas as seguintes características: uso de técnicas ambientais de baixo impacto; formas equitativas de organização social; presença de instituições com legitimidade para fazer cumprir suas leis; e, por fim, traços culturais que são seletivamente reafirmados e reelaborados. (p. 192).

Imagem 2: Olarias - empreendimento industrial no Rio Quianduba



Fonte: Arquivo Pessoal, 2015.

No caso das populações ribeirinhas do Município de Abaetetuba, realmente, o MORIVA – Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba, vem travando uma luta desde os anos 2000 junto ao INCRA e demais órgãos governamentais e não governamentais, tratando da regularização fundiária das terras de marinha⁴, e conseqüentemente, a luta por moradia digna, por educação de qualidade para os filhos dos ribeirinhos. Sendo que a partir de 2005, os ribeirinhos estão organizados em associações que os representam legalmente frente à sociedade. Mas ultimamente o MORIVA encontra-se dividido em diversos grupos de interesses e já não consegue unificar-se na luta pelos direitos desses povos, o que tem gerado paralisações nos projetos dentro dos assentamentos nas 20 Ilhas que estão no processo de reforma agrária, inviabilidade da aplicação dos recursos, falta de prestação de contas de muitas associações, entre outros.

Mas em relação ao uso sustentável dos recursos naturais, a Comunidade do Rio Quianduba apresenta um problema, pois até bem pouco tempo, haviam muitas olarias instaladas às margens do rio que se mantinham funcionando em precárias condições. Um empreendimento industrial que utiliza insumos retirados diretamente do ecossistema local, barro (argila) e lenha – os quais são usados na fabricação de telhas. Este é considerado o ponto dissonante de uma unidade situada dentro de um assentamento, onde há um PU (Plano de Utilização e Uso da Ilha) dos recursos naturais que orienta e disciplina as relações sociais, culturais e ambientais entre homem – natureza, como é o caso da Comunidade do Rio

⁴Assim chamadas as terras que ficam situadas na região das Ilhas de Abaetetuba.

Quianduba inclusa no PAE Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, visto que essa atividade representa um elevado grau de degradação ambiental.

Aliadas a esse fator estão as relações de trabalho que ocorrem na informalidade, assim como a ausência de licenciamento para exploração do solo e subsolo, acrescentando ainda que o processo de fabricação das telhas é insalubre, visto que os casos de mutilações nas “marombas” tem vitimado, na localidade, homens, mulheres e crianças. A mão-de-obra utilizada nas olarias possui uma baixa remuneração, nenhum direito trabalhista e muito menos previdenciário. Em caso de acidente não há como conseguir benefício previdenciário, uma vez que, as olarias funcionam na mais completa ilegalidade e abandono por parte do poder público que não tem conseguido dar respostas a essa problemática já que nada foi feito a esse respeito por parte dos governantes.

A Comunidade do Rio Quianduba possui diversos espaços físicos que lhes confere características bem específicas. Atualmente possui 02 escolas mantidas pela rede municipal que atendem desde a educação infantil ao ensino médio, sendo que esta modalidade de ensino é de responsabilidade da rede estadual, mas funciona no prédio escolar da Prefeitura Municipal, uma vez que não existem escolas (prédios) estaduais nas Ilhas de Abaetetuba; possui ainda 04 igrejas evangélicas e 01 católica, salões de festa, diversos campos de futebol, e o rio, principal meio de lazer dos ribeirinhos dessa comunidade, sendo muito utilizado para as viagens diárias de barco, rabeta ou rabudos que transportam os ribeirinhos e a produção de açaí e manga para a sede do município, assim como para outros municípios do Estado e também para a capital do estado, Belém.

O rio não é apenas um quadro de vida, mas é um lugar no cenário das comunidades ribeirinhas, que se mantem como “[...] um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro.” (SANTOS, 2001, p. 114). Assim os ribeirinhos da Comunidade do Rio Quianduba vão recriando seus espaços e seus sentimentos de pertença, reconstruindo sua identidade juntamente com a terra e com sua própria comunidade. É a partir do rio que eles vão elaborando sua consciência e o sentido de sua existência no mundo, passando a compreender-se como parte integrante de uma comunidade e assumindo-se como cidadão/ã comprometido/a com o presente e o futuro desse lugar. Esse rio ao se constituir como espaço de lazer da comunidade, transforma-se num lócus social, cultural e educativo compartilhado por todos, movendo, criando e recriando a vida cotidiana comunitária.

Entre as características e traços marcantes da Comunidade de Quianduba, destacamos a inexistência de saneamento básico como água tratada e esgoto sanitário. O serviço de saúde

é precário, já que no pequeno posto de saúde quase sempre faltam medicamentos básicos e de primeiros socorros para atender a numerosa população. A energia elétrica chegou há pouco tempo, mas ainda apresenta problemas na rede de distribuição. A presença de “bocas de fumo” já é uma realidade concreta na comunidade, o que tem gerado desestrutura familiar e um ambiente que não condiz com a dinâmica do lugar.

Na Comunidade de Quianduba o sistema de produção é principalmente o extrativismo do açaí, da manga e do miriti, a criação de animais de pequeno porte nos terreiros, o trabalho nas indústrias, destacando-se as olarias e a pesca do camarão. A extração do açaí (*Euterpe olerácea*) é uma das principais atividades econômicas da comunidade, incluindo a venda do palmito retirado da palmeira, com a safra durando quatro meses (de setembro a dezembro), sendo a rasa, de 01 (uma) lata de 14 (quatorze) quilos, a unidade de medida usada na comercialização do produto. Estima-se que a produção familiar, nas áreas de médio porte, seja de 1.000 latas por safra, com os preços variando nesse período de R\$ 25,00 (Vinte e cinco reais) a R\$ 40,00 (Quarenta reais) e atingindo R\$ 100,00 (Cem reais) na entressafra que vai de janeiro a junho, época em que as famílias que têm áreas de manejo de plantio de açaí, conseguem comercializar o produto por um preço mais elevado. O processo de comercialização do açaí ocorre com os atravessadores⁵ - assim denominados na Comunidade, da qual atualmente, muitas famílias sobrevivem dessa atividade – e na feira da cidade de Abaetetuba onde o produto pode ser comercializado pelo próprio produtor ou pelo atravessador.

A safra da manga ocorre de outubro a janeiro, e sua comercialização é feita na própria Comunidade também pelos atravessadores, que compram o produto e vendem no Ver-o-Peso, em Belém. A manga é vendida pelo valor de R\$ 30,00 o milheiro (mil unidades) da manga chamada de comum e R\$ 40,00 o milheiro da manga do tipo bacuri.

A extração do fruto da “*mauritia flexuosa*” ou buriti, mas popularmente conhecido como miriti, se dá naturalmente, ou seja, de maneira sustentável, pois os ribeirinhos retiram da floresta somente o fruto maduro caído da árvore, que está pronto para o consumo. Sendo que, na Comunidade de Quianduba, a coleta do fruto destina-se apenas para o consumo das famílias, diferente de outras comunidades onde a polpa do fruto é vendida na feira do Município. Porém, ultimamente, devido à grande retirada de parte do caule (braço do miriti/bucha) para a confecção dos brinquedos de miriti, principalmente para serem

⁵São pessoas que moram na própria comunidade e compram a produção no local e vendem diretamente para a indústria de beneficiamento da polpa para exportação, ou ainda comercializam na feira do açaí na cidade de Abaetetuba.

comercializados no período do Círio de Nazaré, em Belém, tem contribuído significativamente para a diminuição da quantidade da *Mauritia flexuosa* (miritizeiros).

A pesca do camarão é uma atividade rotineira, sendo utilizada somente para o consumo das famílias, mas essa prática tem diminuído bastante a quantidade e o tamanho dessa fonte de alimento, uma vez que o matapi, utilizado na pesca do camarão, está fora das especificações adequadas, levando à captura desse crustáceo cada vez menor e colocando em risco seu desaparecimento dos rios num futuro bem próximo.

A criação de pequenos e médios animais inclui suínos, galinha e pato, é bastante incipiente ocorrendo de forma extensiva, sendo realizada somente para o consumo das famílias.

O serviço de atendimento à saúde se dá na própria residência do agente de saúde e através das visitas das agentes comunitárias de saúde, pois não existe posto de saúde na comunidade, e nem saneamento básico, pois constantemente os moradores sofrem com as doenças causadas pela contaminação das águas. A água consumida pelas 496 famílias que moram na comunidade vem diretamente do rio, sendo usada ainda na lavagem das roupas, higiene pessoal e como via de transporte das pessoas. Através do rio gira toda a dinâmica da comunidade, por ele as crianças vão à escola, à igreja, utilizando-o como fonte de lazer e escoamento da produção local.

O rio é, na maioria dos casos, o único caminho que as crianças que residem nas Ilhas de Abaetetuba percorrem para chegar à escola, muitas delas remam nas suas canoas ou cascos durante algumas horas. Nesse percurso elas convivem diretamente com outras crianças que também estão a caminho da escola, compartilhando nesse caminho saberes e experiências que estão ligados ao rio, à mata, aos tempos e à própria natureza.

Atualmente as crianças, adolescentes e jovens que frequentam a escola na Comunidade do Rio Quianduba são atendidas pelo serviço de Transporte Escolar que é realizado por rabetas e/ou barcos motorizados, contratados pelo poder público municipal ou estadual para esse fim.

Nas comunidades ribeirinhas existem diversos furos e igarapés, onde a maré determina a hora de trafegar nas canoas ou outros meios de transportes locais, ou ainda, escoar a produção, a retirada do barro (argila) ou da lenha, pois com a maré baixa é impossível entrar ou sair desses lugares.

Na comunidade de Quianduba estão presentes diversas manifestações culturais como, por exemplo, as festas em homenagem aos santos católicos – principalmente em homenagem à padroeira local, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – onde uma de suas principais

características é a procissão do círio fluvial que percorre os rios vizinhos em romaria com cantos e orações, barcos enfeitados, a batida dos tambores que animam a celebração que muito nos lembra a cultura afro, a devoção aos santos. A religiosidade é um traço significativo no cotidiano da Comunidade de Quianduba. Nesse aspecto a igreja, a partir de suas doutrinas e ensinamentos, assume um papel importante na orientação das relações sociais, o que tem contribuído para a construção de saberes, imaginários e representações que os moradores constroem e reproduzem em suas práticas sociais.

Essas comunidades, assim como a de Quianduba,

... apresentam traços característicos afins heterogêneos, que desenham suas paisagens identitárias sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais num mapa amplo e complexo, que caracterizam as sociedades rurais amazônicas pela diversidade e multiculturalidade. (OLIVEIRA, 2008, p. 34)

Outra manifestação cultural marcante é a porfia de canoagem tradicional que acontece anualmente envolvendo adultos, jovens e crianças, que utilizam o rio para apostar a corrida das canoas. Tendo ainda como expressão cultural de grande relevância local o Cordão da Saracura – o único cordão-de-pássaro existente na região das Ilhas de Abaetetuba, o qual é composto por crianças, adolescentes e jovens ribeirinhos, constituindo-se como uma ferramenta de resistência, resgate e valorização da cultura local, como pode ser observado na imagem a seguir:

Imagem 3: Cordão da Saracura do Rio Quianduba



Fonte: Arquivo Pessoal, 2005.

Como a comunidade está localizada numa região com predominância da área de várzea, as habitações são ao estilo palafitas, feitas de madeira com cobertura de telha (argila), sendo que já existem muitas casas construídas em alvenaria, já que a madeira se tornou cada vez mais escassa na região, elevando os custos de construção de casas. Têm como principal

meio de locomoção os cascos e canoas – chamadas de montarias, barcos, rabetas e rabudos – pequenas embarcações feitas de madeira com um motor que possui um eixo longo, como se fosse um rabo.

1.4 - O uso das narrativas orais como possibilidade para interpretar o cotidiano

A ciência, em sua tarefa de solucionar os problemas da humanidade, preocupa-se com o conhecimento da realidade desde os primórdios da existência humana. Porém, ainda nas primeiras comunidades primitivas, os mitos tentavam explicar os fenômenos que cercavam esta existência, definindo e regulando a vida em sociedade. Até hoje, em muitas comunidades nativas, essa ainda é a maneira de interpretar e produzir a vivência social. Também a religião e a filosofia, constituíram-se em épocas e sociedades distintas, como poderosos instrumentos para explicar estes mesmos significados.

As ciências humanas e sociais surgem no século XIX num momento em que foram postos *em xeque* os principais princípios, estruturas, discursos, teorizações que sustentavam e formavam a base de todas as explicações e análises da vida, da natureza, do mundo que estavam na base do paradigma das ciências exatas. Foi aí que a própria ciência entrou em crise. Os critérios de exatidão, rigorosidade e objetividade dos procedimentos metodológicos adotados pelas ciências exatas e naturais já não conseguiam dar conta de interpretar os fenômenos humanos e sociais. Porém Japiassu, ressalta que;

O aparecimento das ciências humanas veio fundar, epistemologicamente, a impossibilidade de um discurso científico ver-se definitivamente protegido contra toda contaminação ideológica. Elas vieram pôr em questão o código ideológico da cultura ocidental: religião/filosofia/ciência/arte (1981, p. 100-101).

Durante muito tempo os métodos de análise adotados pelas chamadas ciências exatas ou naturais predominaram como única possibilidade de interpretação de um fato e como único caminho possível para se chegar a uma verdade absoluta. Nas bases desse modelo, está o paradigma positivista que tenta explicar os fatos e os fenômenos da realidade a partir da adoção de critérios que priorizam a quantificação, a mensuração, a experimentação e a objetividade das coisas, seguindo uma rigorosidade metódica, situadas numa visão cartesiana das coisas e da própria realidade. Com o aparecimento das ciências humanas inaugura-se um novo tempo onde não existe uma única verdade incontestável, um único método de análise, mas surge a possibilidade de articular os diferentes campos do saber científico na busca de caminhos possíveis e verdades provisórias na construção do conhecimento.

No entanto, é na sociedade moderna que a ciência mantém sua hegemonia no modo como busca interpretar e explicar os fenômenos da realidade, mas ainda assim, a ciência moderna não consegue dar respostas às mazelas sociais que tanto afetam a sociedade, e consequentemente, a realidade da existência humana.

O paradigma científico moderno se estruturou e se consolidou, tornando-se influentemente decisivo em nossa forma de pensar, de conceber, de se comportar, de se relacionar, *no* e *com* o mundo. A natureza tornou-se passível e possível de ser dominada e controlada pela ciência. Acreditou-se num progresso ilimitado, a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico e, como diriam os positivistas, pela ordem estabelecida na sociedade. O método científico, ora reducionista-mecanicista, era a única abordagem válida do conhecimento.

Em tempos modernos tal paradigma encontra-se em crise, bem como a sociedade de modo geral, já que não é capaz de atender as demandas apresentadas pelas novas questões que são postas pela educação nos tempos atuais. Surgem assim, os paradigmas emergentes como novas possibilidades de análises que podem ser férteis para a construção de novos olhares sobre o conhecimento, a ciência e o próprio sujeito, novos conceitos, novas práticas e novos caminhos para fazer pesquisa no campo educacional.

Dentre esses paradigmas, filosofias ou epistemologias emergentes temos aqueles que adotam abordagens que consideram aspectos sociológicos e culturais na pesquisa em Educação como, por exemplo, a utilização das histórias de vida, das narrativas orais, como fontes de investigação do cotidiano e das vivências dos sujeitos. Elas têm funcionando como método de exploração dos modos como os sujeitos produzem e atribuem significados às suas vivências e a própria produção dos seus modos de existir e de produzir os meios para sua existência.

Notadamente nas últimas décadas a Matemática, a Filosofia da Educação, a História e tantos outros campos do conhecimento têm utilizado as narrativas orais como fonte para suas pesquisas na busca de compreender as dinâmicas que permeiam os mais diversos contextos culturais no qual se movem sujeitos e grupos.

1.5 - Percursos Metodológicos: as narrativas orais como possibilidade para conhecer o outro

Durante muito tempo tudo o que estava relacionado com a prática, saberes, e com as vivências dos sujeitos em seu contexto foi menosprezado frente ao pensamento científico defendido pelas ciências naturais. Porém, atualmente, percebe-se que muitos pesquisadores e

teóricos têm se ocupado das questões que envolvem a prática e principalmente sua articulação com a teoria, especialmente no campo educacional.

Este estudo toma então como matriz metodológica as orientações do Materialismo Histórico Dialético, por apresentar a dialética marxista como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade educacional, posto que se caracteriza pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens e mulheres em sociedade. É na vivência concreta que mulheres e homens (re) produzem seus modos de viver e (re) constroem os processos históricos. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico – da realidade presente, do objeto assim como se apresenta- para chegarmos a compreensão do que há de essencial em nosso objeto de estudo, que é sempre um objeto síntese de múltiplas determinações, concreto, pensado.

Entendida como percurso metodológico e caminhos possíveis para esta pesquisa, as narrativas orais apontam para as inúmeras possibilidades de uso dos relatos orais como fontes que permitem ao pesquisador coletar, analisar e interpretar dados a partir de situações de entrevista, onde os rastros, os sinais, as pistas devem ser procuradas com rigor e responsabilidade técnica, é tica e social, considerando que este é um terreno não sedimentado, plural, dinâmico, e que portanto, se move constantemente.

Por isso neste trabalho as narrativas constituem-se como fonte fundamental para a construção do conhecimento sobre as representações de Professores/as no contexto da Comunidade do Rio Quianduba, requerendo, para isso, a interpretação das significações atribuídas às experiências cotidianas da docência ribeirinha, presentes no imaginário social e diariamente veiculadas, na e pela oralidade local.

Os sujeitos trazem em suas narrativas seus autos relatos, porém constituído por um discurso embaçado e imerso numa trama imbricados ao longo de suas trajetórias. Segundo Rabelo (2011, p. 172), “A narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas [...], sendo possível captar a riqueza de detalhes dos significados referentes às vivências e experiências humanas, reconstruindo-as e refletindo sobre o vivido, dando novo significado ao sucedido.

A construção da narrativa constitui-se como uma experiência formadora para Josso (2004), pois permite ao sujeito aprendente questionar suas identidades a partir de recordações que vão surgindo no decorrer dos relatos.

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo

de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período. [...]. (p. 43).

Nesse sentido, as narrativas orais permitem lidar ou trabalhar com um material que tem como matéria prima as recordações que são trazidas pelos narradores, através de experiências que foram significativas para suas aprendizagens ou vivências, e por isso se tornaram como um divisor de águas marcando alguns períodos de transição em suas vidas, considerando tempos, espaços e lugares onde esses sujeitos foram construindo as representações de si mesmos, bem como de seu ambiente sociocultural.

As narrativas nos ligam de um modo interpretativo à existência. De algum modo, pensamos da mesma forma como existimos, porque nossas narrativas discorrem sobre nossa existência, logo, existimos através delas, as quais estão ligadas intrinsecamente ao contexto sociocultural dos sujeitos, pois, as formas de ver, de representar o outro são filtradas através de diferentes lentes, em diferentes tempos, nos mais diversos e diferentes contextos.

As narrativas não são estáticas, elas são a tradução das experiências vividas pelos sujeitos em seu cotidiano e estão sempre abertas a novas ressignificações e interpretações. Através das narrativas orais podemos perceber elementos importantes presentes nos discursos, termos, simbologias ou até mesmo metáforas que expressam, significativamente, as experiências do vivido e as histórias não contadas e não escritas sobre o “outro”, ressignificadas a partir de seu contexto sociocultural.

Em Josso (2004) o trabalho com as narrativas orais passa por quatro fases onde as primeiras duas fases se organizam em torno da narrativa oral e as duas últimas em torno da narrativa escrita. Logo a 1ª fase é composta pelo momento de preparação individual dos sujeitos, onde estes irão pensar sobre períodos significativos e momentos marcantes de suas vidas listando as experiências marcantes desses períodos. Em seguida vem a 2ª fase da socialização oral inspirada a partir das reflexões e preparações suscitadas na fase anterior, de onde emergem as primeiras narrativas. É o trabalho em si de rememorar, de recordar, de lembrar, caracterizando a fase da socialização oral onde os relatos devem ser gravados.

Nesse momento, começa a se definir,

[...] e aparecer um auto-retrato: fragmentos de uma busca de si e da sua projeção, colocando em cena um sujeito que, ainda não se reconheça sempre como tal, age sobre situações, reage a outras, ou ainda, deixa-se levar pelas circunstâncias. (JOSSO, 2004, p. 65).

A terceira fase é a escrita da narrativa que dura um período maior, entre um a dois meses, onde cada participante se recolhe para escrever sobre si. A quarta fase é o momento da

análise interpretativa, onde os participantes vão fazer o trabalho de leitura, compreensão e evidenciação do processo de formação dos demais membros do grupo. É o momento de intercâmbio entre os parceiros onde cada um lê a escrita da narrativa do outro.

Para Josso (2004) nas narrativas estão inscritas as geografias socioculturais, profissionais, relacionais ou afetivas que apresentam as condições ideais para que a pessoa possa fruir do seu ser-no-mundo. Ao desenrolar os fios da narrativa a vida apresenta-se como um cenário que vai se moldando, construindo e reconstruído a partir das condições sociais estabelecidas no contexto da produção da existência humana.

Agnes Heller (2004) ao tratar sobre a estrutura da vida cotidiana diz que:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias [...]. (p. 17).

As narrativas possibilitam a cada um de nós observarmos como cada sujeito tece o seu cotidiano, a sua realidade, o caminho da sua existência na relação com uma constante procura de saber-viver, ou melhor, na busca do “ofício de viver”, a partir de um contexto. Por isso é preciso atentar para o fato de que toda narrativa é produzida num determinado contexto cultural.

Narrar é contar uma história, uma trajetória da qual também somos parte, e em algum momento fomos ou nos sentimos personagens, autor/ator/leitor/ouvinte. Com as narrativas somos um e vários, nossas identidades são interpeladas e reveladas na trama do real. As narrativas oferecem em si a possibilidade de análise, se concebermos análise como produção de significados que se inicia quando o autor/ator/leitor/ouvinte de uma narrativa escrita se apropria do texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, e constrói uma narrativa que será compartilhada, ouvida/lida/vista por outros, também narradores e construtores de narrativas.

Os caminhos percorridos, as trajetórias tomadas, indicam que lidar com a análise de determinado objeto de pesquisa na perspectiva de uma abordagem qualitativa, impõe ao pesquisador exigências e dificuldades que vão surgindo no momento em que este chega ao campo, pois Duarte (2002) considera que há um percurso a ser feito. Mas apesar dos riscos e dificuldades que impõem, a pesquisa qualitativa tem se revelado num empreendimento necessário e indispensável para as análises de objetos de investigação no campo das ciências humanas e sociais.

Ao buscar investigar sobre as representações sociais de Professores/as na Comunidade do Rio Quianduba, adentramos no universo das narrativas orais como “espaço/lugar” privilegiado de percepção da maneira como os sujeitos, em seu cotidiano, articulam-se e vão construindo e transformando suas identidades, sendo representados e apresentados sob diferentes olhares, perspectivas e posições.

1.5.1- Os Instrumentos de Pesquisa

Dada a natureza do estudo levamos em conta a necessidade de partilhar o cotidiano das vivências e experiências da docência na Comunidade do Rio Quianduba. Para isso, inicialmente selecionamos nossos instrumentos de pesquisa. Ao fazermos isso, consideramos a necessidade, a praticidade e a importância de cada um deles na utilização para a coleta de dados. Assim, por se tratar do uso das narrativas orais como principal fonte de informações, optamos pela utilização do diário de campo para registros e anotações das observações realizadas no contexto escolar, bem como nos encontros com os Grupos de trabalho. Já para o registro das narrativas utilizamos o MP5, onde estão gravados os diálogos com os grupos. O registro fotográfico dos momentos vivenciados no decorrer da pesquisa foi feito por uma câmera fotográfica. Além desses instrumentos, consideramos necessária a utilização de questionário orientador semiestruturado contendo perguntas que orientaram os diálogos nos Grupos Focais, contidos nos anexos.

1.5.2 - Os Sujeitos da Pesquisa

Toda narrativa tem, como participantes em sua constituição, autor/ator/leitor/ouvinte. Aquele que narra o faz sempre em direção ao outro e este outro participa da narração ao mostrar-se interessado.

A partir da primeira visita realizada à Comunidade do Rio Quianduba em janeiro do ano em curso, passamos a definir os sujeitos da pesquisa. Então, para a realização desta tarefa contamos com a colaboração da equipe gestora da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que nos apresentou seu quadro docente atuante no ano letivo de 2015.

A seleção dos participantes da pesquisa foi realizada tomando como parâmetro 10 docentes atuantes no ano letivo em curso na escola, 10 pais com filhos matriculados e estudando na instituição, 10 alunos matriculados e frequentando as turmas da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental e 10 servidores de Apoio Pedagógico atuantes na escola. Todos oriundos e residentes na Comunidade do Rio Quianduba.

Vale destacar que o foco desta pesquisa é a Comunidade do Rio Quianduba, mas a partir do cotidiano, das experiências e vivências dos sujeitos envolvidos no contexto educacional da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Ressaltamos ainda que ao selecionar os sujeitos da pesquisa adotamos alguns critérios como, por exemplo, a diversidade de idade entre os alunos, pais e servidores de apoio pedagógico, o sexo, a profissão e a localização das residências de cada sujeito.

Tais considerações sobre as narrativas e a organização metodológica da pesquisa nos impulsionam e motivam a refletir sobre as representações de Professores/as da Comunidade do Rio Quianduba considerando a relação entre identidade, cultura e saberes docentes uma vez que para analisar as representações de Professores/as construídas e veiculadas na oralidade local é necessário definir o foco de análise que orienta a investigação, bem como, discutir algumas posições e definições de cultura que permeiam os saberes e prática docentes.

SEÇÃO 2: A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE, CULTURA E SABERES DOCENTES

“O senhor.. Mire e veja que o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão. ”

Guimarães Rosa

A dinâmica da historicidade humana impõe à contemporaneidade rápidas e profundas mudanças em todos os aspectos que constituem a condição humana, acentuando-se a multiplicidade de sujeitos e de culturas, o que tem colocado em evidência a necessidade de (re) pensar as concepções de cultura (s), saindo de uma concepção reducionista que privilegia somente as dimensões artísticas e intelectual, passando a uma perspectiva em que a cultura é vista como todo modo de vida que permeia as relações sociais, bem como os modos de ser, estar e existir dos grupos humanos, assim como pensar a identidade humana, terrena, em constantes processos de formação e transformação mediados pelas relações sociais nos mais diversos e plurais contextos culturais.

Nesse sentido, histórica e culturalmente a sociedade brasileira se constituiu do (des) encontro de uma imensa diversidade de culturas – primeiramente durante a colonização com os indígenas, brancos, negros, e posteriormente, com a vinda de imigrantes italianos, alemães, japoneses, entre outros que aqui aportaram, alguns fugindo das guerras e dos regimes totalitários que se instauraram na Europa e na Ásia, mas também muitos desses atraídos pelo mercado de trabalho e mão de obra barata, sustentado pelo capitalismo agrícola, pelo latifúndio e pela indústria que, naquele momento, já estava em pleno desenvolvimento no Brasil. Em nome do “desenvolvimento capitalista” diferentes culturas passaram a (sobre) viver no mesmo território. Diferentes modos de vida passaram a compartilhar suas vivências e experiências, interagindo entre “si” e com os “outros”.

Dessa trajetória histórica herdamos uma diversidade de culturas, sendo possível reconhecer que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não possuem características estáveis e fixas. Elas são formadas e transformadas pela dialética do real. É no interior das relações sociais que vamos constituindo nosso “ser humano”, nossos modos de existir e de compreender a natureza humana. A produção da existência humana se faz à partir do contexto sociocultural onde mulheres e homens estão mergulhados. É na trama social que vamos constituindo o sentido de nossa existência, enquanto movimento, e compreendendo a própria essência humana.

Em Marx (1989) a própria história é movimento pois ele a compreende como consequência das ações humanas resultantes das relações sociais que são condicionadas pelas relações de produção, pelo modo de produção capitalista que (re) produz a existência humana.

2.1 - A identidade docente enquanto construção social

As identidades culturais – que são aqueles aspectos que surgem do nosso pertencimento à cultura, a um lugar específico, a um grupo seja do ponto de vista da etnia, da religião, dos aspectos linguísticos – estão continuamente sendo deslocadas, sofrendo rupturas, passando permanentemente por processos de descontinuidades.

Ao abordar sobre a identidade docente assumimos a posição de pensá-la na ótica do atravessamento de diferentes conceitos e concepções, partindo do entendimento de que a identidade começa a se definir a partir da posição social que os sujeitos ocupam nos diferentes grupos sociais em diferentes contextos históricos que (de) marcam suas trajetórias pessoais e profissionais.

Sob esse olhar, constitui-se necessidade premente pensar a identidade docente a partir das visões, posições e concepções dos alunos, das famílias e dos (as) próprios(as) professores(as), dos modelos identificados nas políticas públicas educacionais, bem como o olhar presente ou ausente sobre a identidade desses profissionais, que vai sendo construída ao longo de suas trajetórias e experiências vividas, tanto no exercício da profissão quanto nas experiências partilhadas em outros contextos de suas vivências, considerando ainda, o aspecto pessoal envolvido nesse processo.

A reflexão, que aqui se faz necessária, proporciona um pensar à resignificação de alguns conceitos e papéis assumidos “por dentro” da profissão docente e pelos seus sujeitos, o que até então tem sido feito mais pela tradição pedagógica do que pela tradução dos sentidos, desejos e saberes dos professores.

Tomamos então, como ponto de partida para nossas reflexões, as análises realizadas por Antônio Ciampa (2001), que ao tratar de duas histórias, duas personagens, sendo uma fictícia – o Severino, saído do poema de João Cabral de Melo Neto – e a outra saída de um drama da vida real – a Severina, oriunda do sertão da Bahia – com elas discute a identidade não como algo estático, mas dinâmico, em constante movimento, mutação, em permanente metamorfose.

Ciampa (2001) sustenta seus estudos a partir de uma metodologia de pesquisa com base no materialismo histórico, pois compreende o homem como um ser produzido historicamente, logo, é um ser essencialmente social. Portanto, é produtor e produto das

relações sociais, e desse movimento na tessitura social, a identidade vai se formando e se transformando num processo que o autor chama de metamorfose.

Nesse aspecto, Antônio Ciampa (2001, p.10), também é tomado como referência por trazer uma discussão interessante sobre os processos de construção das diferentes e diversas identidades quando trabalha com a perspectiva de que a identidade é formada e transformada no interior das relações sociais, mediante o contexto e as circunstâncias históricas do momento “[...] a identidade passa a ser também uma questão política, pois ela está imbricada tanto na atividade produtiva de cada indivíduo quanto nas condições sociais e institucionais onde esta atividade ocorre [...]”. Então, pensar a identidade docente e suas representações nas narrativas ribeirinhas, significa compreendê-la enquanto produção material, onde o trabalho, enquanto categoria e terreno da formação e transformação da identidade precisa ser tomado como perspectiva de análise, pois, o trabalho docente se materializa no cotidiano escolar sob as diversas condições sociais e institucionais. Assim como na análise marxista compreendemos que o trabalho é uma atividade de autocriação humana onde o homem se faz e refaz, modificando-se a si mesmo, seu modo de existir e de agir, criando, recriando e possibilitando novas condições materiais e existências para o surgimento de novas identidades.

A identidade enquanto uma questão política é uma posição assumida por Ciampa (2001), no sentido de possibilitar a reflexão sobre os espaços e possibilidades que nós nos permitimos, tanto para nós quanto para os outros, de sendo nós mesmos, nos transformarmos e nos (re) criarmos. Sua reflexão toma como pressuposto a análise da identidade enquanto um processo dialético, uma vez que ela se realiza na interação social, implicando necessariamente, uma concepção de identidade que migra no espaço e no tempo histórico.

Somos identificados pelo olhar “alheio”, o outro nos representa sempre em relação ao que não é, imprimindo em nós a sua marca. Esse significado é produzido por meio de processos de diferenciação, tomando como suporte a relação entre aquilo que é e aquilo que não é. Considerando ainda, que essa concepção é movida pela operação de poder que está envolvida nessa definição, nos posicionando de diferentes formas, em diferentes lugares, provocando diferentes efeitos nas sociedades ou grupos com os quais convivemos.

No pensamento atual temos as análises de Stuart Hall (2006, p. 21) que também tem se constituído como referência para pensar a identidade cultural na pós-modernidade, ressaltando que as sociedades da modernidade “tardia” são por si mesmas sociedades de mudança, caracterizadas por transformações rápidas e constantes. “[...] A identidade muda de acordo como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser

ganhada ou perdida [...]”. Para Haal o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, ele assume “identidades” em diferentes momentos históricos de acordo com o contexto onde está inserido. O processo de identificação, assim concebido, é carregado de sentidos e significados, constituindo-se num sistema de representação cultural, onde todas as identidades estão localizadas no tempo e no espaço simbólico.

Parece que Hall acentua e limita os processos de mudanças e transformações sociais somente a um tempo histórico, o da “modernidade tardia”. Talvez por considerar que essas transformações têm grande relevância para o avanço do conhecimento científico tecnológico dos tempos atuais, principalmente as mudanças trazidas a partir da revolução industrial, ocorrida no último século. É como se todo processo de desenvolvimento da humanidade e dos seus modos de existir, que perpassaram toda a historicidade humana em tempos anteriores, não tivessem contribuído para que as sociedades – desde os tempos mais primitivos, quando o homem descobre a existência do fogo, até a contemporaneidade – não tivessem em constantes processos de mudanças rápidas e contínuas.

Porém, podemos encontrar em Hall algumas ideias que conseguem dialogar com a posição que aqui defendemos, como por exemplo quando ele enfatiza que nas identidades estão inscritas as “geografias imaginárias”, compreendidas como as paisagens, o senso de lugar, de casa/lar e sua localização no tempo/espaço/território. O lugar então assume papel importante e necessário na constituição/construção das identidades, porque para o autor ele é sempre específico, concreto conhecido, familiar e delimitado. É um ponto de referência, de práticas sociais específicas que moldam e formam as pessoas com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas.

Nesse momento é interessante observar que também em Ciampa (2001), verificamos que o movimento feito por seus personagens⁶ vai circunscrevendo no imaginário de cada um as “geografias” do lugar, das paisagens, do contexto sociocultural, das vivências e experiências de cada indivíduo com os quais vão interagindo, assim como o “ser” Severino ou Severina, vai sendo narrado por outros sujeitos que atravessam o “eu” de cada um imprimindo neles as marcas do “outro”, mas a cada nova identidade outras mais vão sendo incorporadas possibilitando-nos compreender a dinâmica das diversas identidades que vão compondo na singularidade do ser uma pluralidade de identificações, de características que fazem habitar no

⁶Severino, lavrador, retirante nordestino, da serra magra e ossuda (Serra da Costela na Paraíba) e Severina baiana, bicho-do-mato, bicho-humano, vingadora-briguenta, escrava revoltada, filha de ninguém, louca, doente mental, escrava-encostada, inútil, inutilizada, mãe-de-visita, ex-esposa, ex-dona-de-casa, finalmente virou budista. (Ver em A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social, Ciampa: Brasiliense, 2001).

“eu” um nós, porque no caso de Severino⁷, que inicialmente tenta identificar-se a partir do nome, buscando diferenciar-se de tantos Severinos, segue tentando encontrar algo que represente sua verdadeira identidade. Nesse caminho, ao mesmo tempo vai se identificando/diferenciando dos “outros”, também recebe identidades atribuídas por esses “outros” que o veem como um não igual.

Na perspectiva de Stuart Hall (1999), são as sociedades que não possuem um núcleo identitário fixo, pois enfatiza que somos todos caracterizados pela diferença, somos atravessados por diferentes visões, divisões e antagonismos sociais que colocam os sujeitos em diferentes posições, produzindo diferentes e contraditórias identidades. Porém, o que Haal não pondera, é o fato de que esse movimento, essas transformações, ou o *devoir* da identidade vai se engendrando na e pela cotidianidade das relações sociais; elas são produtos do sistema de relações que atravessam o existir humano aqui tomado em todas as suas dimensões afetivas, emocionais, sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais como postulado nas análises de Ciampa (2001, p.34) ao dizer que “É o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas.”. Então o contexto de formação das identidades é sempre uma realidade concreta que se move no tempo/espço, é o resultado das relações socialmente estabelecidas entre os sujeitos.

Berger e Luckman (2002, p.11), trazem uma concepção de realidade enquanto construção social, para estes que abordam a construção do conhecimento e da realidade numa perspectiva sociológica, há uma compreensão de realidade como sendo

[...] uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa volição [...]” o “conhecimento” “[...] como fenômenos que são reais e possuem características específicas [...].

Nesse sentido a realidade existe independente da vontade humana, e, tanto a realidade quanto o conhecimento, do ponto de vista sociológico, têm relação com o meio social no qual estão inseridos, são construções sociais.

O olhar sociológico do conhecimento parte da concepção de que a realidade é construída socialmente, portanto o conhecimento é fruto da experiência humana num determinado contexto sócio histórico e cultural. Desse modo a realidade e o conhecimento são construções sociais onde não existe uma verdade, mas verdades e suas validades estão relacionadas a cada contexto social específico onde são produzidas, dependendo ainda do lugar que cada sujeito ocupa na tessitura social, ou seja, do ponto exato de onde parte o enunciado.

⁷Personagem fictício saído do poema de João Cabral de Melo Neto em Morte Vida Severina.

Percebe-se em Berger e Luckmann (2002) uma perspectiva dialética na concepção de “conhecimento” e “realidade”, enquanto resultado de uma construção sócio histórica da qual todos os homens participam indistintamente, entretanto de maneira diversa já que dependem do lugar que ocupam no contexto social e de suas próprias experiências, tal como a realidade apresentada por Severino e a Severina em Ciampa (2001), que em suas trajetórias vão se constituindo enquanto “ser para si” e “para o outro”, considerando o contexto sócio cultural que marcaram suas vidas. A realidade de ambos é uma construção sócio histórica protagonizada por muitos severinos e severinas, que em suas severinidades, fizeram/fazem parte das experiências concretas, relatadas principalmente por Severina.

Vitor Paro (2001), considera que o homem por ser um ser histórico é protagonista da construção de sua própria humanidade, ele se faz sujeito a partir da relação que estabelece com os demais seres humanos. E enquanto seres históricos que são, só existem e só se constroem, socialmente falando, mediante a relação com os outros. E nesse processo de interação, de mergulho no “mundo do outro e do eu” as identidades se encontram, compartilham experiências e mutuamente se formam e transformam no interior das relações sociais.

As identidades em Ciampa (2001), também não são fixas nem estáticas, únicas. O sujeito vai, ao longo de sua trajetória, assumindo diversas e plurais identidades. Mas ao assumir uma nova identidade não perde totalmente as características anteriores, justamente porque a natureza humana é dotada de uma plasticidade do humano que permite o entrelaçar dessas várias identidades. Por se tratar de uma análise que toma como referência a posição do materialismo histórico e dialético, o autor considera que a vida, a liberdade e o trabalho não são dados naturalmente, eles resultam das forças imbuídas nos processos interativos que ocorrem através das relações sociais, daí seu pensar sobre a identidade é um esforço de compreendê-la sempre como negação do que a nega.

Diante desses apontamentos as representações da identidade docente não podem ser pensadas como um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas como um processo, considerando que essa dinâmica é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão assim como concebe Nóvoa (2000). A maneira como cada um se sente e se diz professor, se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e fora deles, produzindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações e rupturas.

Podemos pensar que nesse sentido, a identidade docente vai se formando e transformando no fazer, nas vivências e nas experiências que a docência requer, e talvez o limite da identidade docente possa estar ancorado no espaço da escola, mais especificamente na sala de aula – parece que a matriz de referência da profissão é a sala de aula, espaço relacional de inúmeros conflitos, vivências e experiências, onde as identidades (tanto docente quanto discente) se interpelam.

Para Pimenta (1999, p.19), a identidade docente vai sendo formada, tomando como ponto de partida as significações sociais da profissão

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.

Mas para além de pensar a identidade docente somente sob o significado que cada professor/a atribui ao seu ser/fazer, haveremos que alargar os horizontes para possibilitar outros olhares, de “outros” sujeitos que direta ou indiretamente atravessam a trajetória docente, assim como sugerido por Gomes (2011, p.36) referindo-se que educadores e educandos são sujeitos socioculturais que se encontram em processo de aprendizagem e de conhecimento. São sujeitos “[...] que trazem valores, identidades, emoções, memória, cultura para os complexos processos de construção dos saberes”. Não somos exatamente nada, mas somos essencialmente, tudo aquilo que nos atravessa, sendo nossas histórias, nossas memórias, as coisas que nos interpelam, as palavras. Somos aquilo que fazem com a gente, aquilo que a gente faz com o que fazem com a gente, afinal somos tantas coisas ao mesmo tempo, somos parte de nós, dos outros e do mundo.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 228) reconhece os professores como sujeitos do conhecimento, ao considerar que estes possuem, utilizam e produzem saberes que são específicos ao ofício da docência, enfatizando que estes sujeitos ocupam uma posição fundamental e privilegiada no espaço escolar, em relação aos demais sujeitos da escola, pois “[...] em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...]”. Por se constituir como mediação, através da qual os seres humanos garantem a continuidade de seu caráter histórico, a educação ao propiciar a apropriação dos instrumentos culturais, torna-se imprescindível ao desenvolvimento humano.

Professores e alunos ao se encontrarem no espaço de socialização de saberes, que é a sala de aula, estabelecem relações nos processos de ensinar e aprender, e vice-versa, que são mediados pela cultura e suas identidades e vão sendo formadas e transformadas

continuamente, porque há nesse processo uma operação de poder que envolve o eu – o mesmo, e o outro – a alteridade onde se produzem processos de tradução e negociação.

Nóvoa (1992, p.25), ao narrar a relação entre os processos formativos e a construção da identidade docente, ressalta que o formar-se “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Isso quer dizer que colocar-se em formação significa: primeiro, envolver- num movimento contínuo; segundo, compreender que esse processo é parte constituinte de nossa identidade pessoal/coletiva e profissional. O autor enfatiza nesta afirmação a necessidade de pensarmos o currículo e os processos de formação de professores considerando que esses sujeitos, enquanto profissionais são pessoas e como pessoas são profissionais, essas “identidades” se interpelam num movimento dinâmico e complexo.

A profissão docente também é “[...] um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (Nóvoa, 1992, p. 16). É no decorrer do processo de formação de professores que se produz a profissão docente. É um lugar para além da aquisição de técnicas e conhecimento, é um momento de socialização e de configuração desta profissão. A abordagem aponta três dimensões essenciais para a formação do professor: a preparação acadêmica, a preparação profissional e a prática profissional, devendo haver um equilíbrio entre essas dimensões.

Para Juarez Dayrell (2011), o professor é um ser em permanente construção e que possui um acervo vivencial que contribui para a sua constituição enquanto sujeito sociocultural. Este é definido pelo autor como ente dotado de: corporeidade, vivências, sociabilidade, linguagens múltiplas, espacialidade, concreticidade, pluralidade, ética e ação, sendo que, a distinção entre o sujeito sociocultural e o sujeito sociocultural professor é regida pela relação professor-aluno, pelas marcas da escola na condição de educador e pelo determinante tempo em sua vida. Neste sentido, sinaliza para a necessidade de admitirmos estas características ao analisarmos-lhe como ser dotado de vivência e relações sociais que contribuem para sua formação, assim como para a constituição de sua identidade docente.

Para Gramsci (1984), a representação do/a Professor/a é expressa enquanto intelectual orgânico, organizador e mobilizador da ideologia de sua própria classe, e comprometido com as mudanças engendradas no interior da escola, mas, ao mesmo tempo, sendo resultado da própria organização da cultura escolar, uma vez que essa relação é mediatizada pelo contexto

social, assumindo na maioria dos casos o papel apenas de “funcionário”, aquele que funciona sob a ordem das normas e regras impostas pela cultura organizacional do cotidiano escolar.

Em Freire (1996), a identidade docente aparece sempre em relação entre a identidade a identidade dos educandos, sendo que professores e alunos vão constituindo e completando seu “Ser” através das interações estabelecidas no processo de ensinar/aprender e aprender/ensinar. Considera que a dimensão individual e de classe tanto dos educandos quanto dos educadores é parte constitutiva da identidade cultural, considerando que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. [...] (FREIRE, 1996, p. 41).

O “Ser” Professor e o “Ser” Educando vão se formando e transformando no interior das relações sociais engendradas no movimento do processo ensino-aprendizagem. É através das vivências e experiências pessoais e coletivas que suas identidades se encontram e se modificam mutuamente. Aqui falamos de identidades compartilhadas, mas que assim como expressa por Ciampa (2001), mantendo oculta sua individualidade, sua singularidade e características pessoais.

Anunciar-se e assumir-se como professor, hoje, costuma demandar uma série de justificativas adicionais. A atividade docente é tão pouco prestigiada, que o profissional é considerado “louco” ou “herói”. Esses dois personagens – louco e herói – guardam consigo a ideia de estar à margem, lutando contra a realidade, fazendo alguma oposição. Simples jogo de palavras?

O professor realmente vive e trabalha em condições adversas – jornada sobrecarregada, grande número de alunos por sala de aula, exigências burocráticas, perda de autonomia, etc. – e enfrenta a complexidade da relação pedagógica com os alunos. Essa complexidade nas relações com os alunos representa mais uma evidência de que o papel do professor, do conhecimento e da instituição escolar foi sendo progressivamente banalizadas em nome de uma sociedade que valoriza o consumo, o descarte, a aparência, o individualismo, o prazer fugaz.

Por isso a identidade docente perpassa pelo assumir-se enquanto ser social, histórico, um ser que pensa, comunica, transforma, cria, realiza sonhos, dotado de sentimentos, de desejos, que ao assumir-se enquanto tal não exclui o outro, mas afirma a “outredade” que é sempre um não eu, é um outro indivíduo que partilha comigo as experiências e vivências cotidianas, e assim ambos (re) constituem e constituem suas identidades.

A identidade docente se faz e refaz no contexto da materialidade do trabalho docente. O ser professor constitui-se tanto pelo que lhe é peculiar, o exercício da profissão, quanto pelo que lhe é específico, singular.

2.2 - A representação da identidade em Marx e Ciampa

A estrutura social, o contexto cultural mais amplo oferece os padrões de identidade; a sociedade capitalista com seu modelo econômico neoliberal impõe aos indivíduos o “modelo” ideal de mulher e homem a ser copiado, o modo de vida adequado às necessidades dos homens do século XXI.

A representação de uma identidade resulta de um processo de medida, onde dois objetos são posicionados um em relação ao outro, onde um deles é considerado como padrão para identificar, no caso o modelo de homem/mulher da cultura dominante e o indivíduo real que na concretude de sua vivência vai sendo representado a partir da perspectiva do outro.

Marx (1998, p.19), ao pensar sobre a representação defende que devemos partir “[...] dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital [...]”. Por isso ao considerar a história como movimento consequente das próprias ações humanas, Marx afirma que são os próprios homens que produzem suas representações, suas ideias, porém condicionados por determinações sociais que estão envolvidas no desenvolvimento das forças produtivas e das próprias relações que delas correspondem.

Em Ciampa (2001) a identidade é vista como representação que é dada, atribuída, por isso ela é produto. Entretanto, ela também é concebida enquanto produção. A identidade docente enquanto representação é produto, mas também é produzida ao longo de sua trajetória. É através desse trabalho que a identidade se representa e é representada.

O ato de representar implica compreender o sujeito a partir de elementos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e tantos outros que o caracterizam, mas conjugado com a representação desse indivíduo tanto no contexto das relações sociais quanto o contexto familiar. Nesse sentido um exemplo mencionado por Ciampa (2001) ilustra muito bem esse processo.

Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como *filho*, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente, essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é

incorporado na sua objetividade social, como *filho* daquela família. (CIAMPA 2001, p. 161)

Porém, não basta apenas uma representação prévia da identidade, essa confirmação se concretizará na medida em que as relações em que esse filho estiver envolvido confirmem essa representação. Ou seja, é no cotidiano das relações sociais estabelecidas no seio familiar que o “ser” filho se constitui, sendo que a representação dessa identidade, de um lado, é consequência, e de outro, é condição dessas relações.

Assim a representação da identidade docente se faz tanto pelas características inerentes à profissão quanto pelo cotidiano das práticas educativas constituídas pelo contexto sociocultural da escola - o contexto da materialidade do trabalho docente. Quando pensamos a identidade docente de imediato nos remetemos ao espaço em que esta profissão se materializa, aos instrumentos específicos deste trabalho, ao papel que o “Ser” docente assume, as posturas, as atitudes, enfim, já existe em nossas memórias uma representação formada sobre a figura do Professor. Mas, ressaltamos que há uma trajetória, portanto, uma historicidade que deve ser considerada no processo de construção da identidade docente, ela não é dada e acabada. Esta identidade se representa e é representada continuamente, pois tanto enquanto ser humano que é, como profissional, o Professor, inevitavelmente se transforma. Ele é marcado pelas marcas de seu tempo, pela simbologia cultural, pelo lugar onde vive e trabalha, por suas histórias, desejos e sentimentos, por tudo que atravessa o seu “Ser” pessoal/coletivo e profissional.

Através do trabalho docente é viabilizada a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades profissionais e pessoais do Professor, uma vez que é por meio do fazer docente que os indivíduos produzem seus meios de existência e conseqüentemente a própria vida material. Desse modo, a maneira como cada um produz e manifesta sua vida reflete muito o que esses indivíduos são. Assim, o que eles são coincide tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. Isso significa que, o que somos, a representação de nossa identidade, depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

Em Marx (1998), o trabalho também é uma forma de “manifestação de si”, ele narra a identidade humana pelas suas características e pelas condições nas quais se realiza, enquanto laço que une as forças produtivas e a própria existência humana. De acordo com o autor:

Manifestação de si e produção da vida material são de tal modo separadas que a vida material aparece como a finalidade e a produção da vida material, isto é, o trabalho, como sendo o meio (sendo agora esse trabalho a única forma possível, mas, como vemos, negativa, da manifestação de si) (p. 82).

Para entendemos a identidade é preciso compreender seu processo de produção e representação. É imprescindível pensar a identidade considerando as especificidades do trabalho docente, que se constitui também como “manifestação de si”. De acordo com Ciampa (2001, P. 164) “[...] se *sou* professor, é porque me *tornei* professor; daí dizemos: *como sou professor*, então dou aulas, embora o correto deva ser: *como dou aulas*, então continuo professor [...]”. A identidade docente é dada colocando o “Ser” numa posição, a de Professor é justificada pelo desempenho do exercício docente, o de “dar aulas”.

Nessa perspectiva parece que não basta falar de identidade, mas sim de identidades de professores, posto que a construção destas está ligada ao fazer da prática docente e talvez seu limite esteja ancorado no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula – espaço privilegiado que é referência da profissão docente, onde se inscrevem e se manifestam as identidades tanto do professor quanto do aluno.

Ciampa (2001), nos lembra que em cada momento de nossa existência, manifestamos ao outro, parte de nós, embora enquanto seres possuímos uma totalidade, que em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias, se expressa como desdobramento das múltiplas determinações a que estamos sujeitos. Isso quer dizer que o contexto cultural e as situações da vida cotidiana influenciam na “manifestação de si”. Ora, ao retomar o personagem do autor acima mencionado, constatamos que a cada tempo, lugar e situações que envolviam diferentes sujeitos, o Severino, passa a ser representado por diversos papéis e em diferentes posições, manifestando parte de suas identidades. Quando Severino sai de sua terra, que recebe a identificação de Serra Magra e Ossuda – Serra da Costela - nos limites da Paraíba, ele é representado como o Severino da Maria do Zacarias, que sai em busca de melhores condições de vida. Em sua trajetória de Severino vai encontrando com outros personagens que também possuem suas outras identidades ali representadas.

Em terra alheia Severino passa a ser representado pelos “outros” como o Severino retirante, antes em sua terra era Severino lavrador, mas que pela falta de condições para viver dignamente é forçado a retirar-se de seu chão, do lugar que durante muito tempo guardou suas histórias e memórias e uma estreita relação de identificação. Nesse sentido as condições a que Severino vê-se submetido o forçam a assumir outras severinidades – aqui concebida como as

diversas identidades com as quais ele se representa e é representado de acordo com os contextos socioculturais que perpassam sua trajetória.

A representação da identidade está estritamente ligada às condições de existência do indivíduo em todas as suas dimensões: sociais, econômicas, afetivas, psicológicas, culturais e políticas. Eis, portanto a urgência de pensar a representação da identidade docente através das narrativas ribeirinhas como forma de compreender a partir dos próprios sujeitos que produzem sua existência material a formação dessas identidades que, acreditamos, estão ligadas com os saberes e fazeres docentes, com a relação entre professor x aluno, com o espaço concreto e imaginário da escola, com as especificidades do contexto cultural da comunidade de Quianduba. Mas, principalmente, perceber a maneira como os “outros” sujeitos representam a identidade docente, que dadas as condições históricas e sociais de cada momento passa por processos de formação e transformação continuamente. Esse movimento da identidade apresenta um caráter dialético que permite desvelar sua metamorfose.

O tempo é fator pertinente a esse processo onde cada indivíduo, ao encarnar a dinâmica das relações sociais vai configurando uma identidade pessoal e também profissional. Essas identidades representam um projeto de vida que se coloca no emaranhado das relações sociais. As identidades constituem a sociedade assim como, e ao mesmo tempo, são constituídas por ela. Nossas identidades formam a sociedade assim como a sociedade forma nossa identidade circunscrevendo-as e situando-as nos espaços/lugar e no tempo.

Ciampa (2001), aponta que a primeira forma de representar uma identidade é o nome, que tem a função de definir um ser. Com ele somos identificados e nos identificamos, mas inicialmente somos chamados, ou seja, somos representados pelos “outros, somente mais tarde é que reconhecemos, nos chamamos. Ele diz que “O nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sineta ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É o símbolo de nós mesmos.” (CIAMPA, 2001, p. 131). O nome constitui parte da representação da identidade, por si só ele não é a nossa identidade, ele carrega valores, percepções, assim como a narração de nós mesmos, marcando-nos como uma espécie de impressão digital. Interiorizamos essa representação de tal modo que se torna nosso. Somos predicados de nós mesmos a partir da representação que os “outros” fazem de nós.

A representação pode ocorrer de diversas formas, assim como o Severino que foi se apresentando e representando, além de seu nome, foi elencando sua árvore genealógica, dizendo de sua filiação, depois falou do lugar de onde veio, ou seja da territorialidade de sua identidade, que como já foi mencionado, o lugar marca nossa identidade com sua geografia, suas histórias, sua dinâmica e todas as características que o constituem.

Do ponto de vista vigotskiano, na medida em o indivíduo vai se apropriando dos símbolos, ele vai construindo sua individualidade apropriando-se da significação e dos sentidos que lhes são atribuídos. Considerando a posição do materialismo cultural de Raymond Williams o homem se constitui enquanto ser social a partir das relações sociais que estabelece mediados pela cultura “[...] A natureza do homem realiza-se somente na cultura que o acolhe[...]” (LE BRETON, 2009, p.16). Assim o modo como nossa identidade é representada depende do contexto cultural de quem nos representa e do próprio indivíduo.

A linguagem também assume papel importante na representação da identidade, somos representados por um ato de linguagem que narra o “ser”, ou melhor, o “estar sendo”, uma vez que não é uma identidade fixa e imutável. A representação da identidade se constitui enquanto fala do “outro”, que incessantemente, nos interpela e nos revela, ao ponto de que essas identidades vão aparecendo como articulação de vários personagens que vão dando a conhecer o “eu” ao “outro”. As identidades dos personagens de Ciampa (2001) - o Severino e a Severina - se materializam pela sua atividade e consciência, por isso ele entende identidade também como atividade, a de representar.

No entanto pensar na atividade de representação da identidade nos remete a considerar a estrutura social e o momento histórico. Estamos vivendo numa sociedade capitalista, competitiva, onde a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas influenciando seu modo de vida. Disso subentende-se que no capitalismo o sujeito é o “capital”, o operário e o capitalista são suportes desse capital, do ponto de vista do suporte financeiro, inclusive enquanto força de trabalho. É nesse contexto que o homem se torna predicado de si, como no exemplo de Severina, que desempenhava vários papéis, mas sempre predicados na sua identidade de doente-mental, vingadora-briguenta, bicho-do-mato, entre tantas outras.

A atividade de representação em Ciampa (2001, p.179) traduz-se por:

- 1º) representar, quando compareço como o representante de mim;
- 2º) representar, quando desempenho papéis decorrentes de minhas posições;
- 3º) representar, quando reponho no presente o que tenho sido, quando reitero a apresentação de mim.

A riqueza humana reside no fato de que o ser humano está sempre aberto às possibilidades porque possui uma plasticidade na construção da identidade que se faz sempre inacabada.

2.3 - Identidade e diferença: caminhos indissociáveis

Assim, identidade e diferença são interdependentes e inseparáveis, são criadas por meio de atos de linguagem. É pela fala, pela oralidade que as representações de nossas identidades são instituídas enquanto criações sociais e culturais. Contudo tanto a identidade quanto a diferença são indeterminadas, assim como a linguagem que as narra, elas estão, portanto, estreitamente relacionadas e conectadas com as relações de poder que definem e marcam a identidade e a diferença no contexto sócio cultural.

A identidade se constitui pela cultura, pelo contexto onde está circunscrita. Nesse aspecto discutimos cultura partindo da concepção de Raymond Williams que no dizer de Cevasco (2001), rompe com o conceito universalista e estruturalista de cultura considerando a perspectiva de que existem culturas diversificadas, pois é pela cultura que os indivíduos se identificam, ela carrega valores e se constitui enquanto instrumento de dominação, por isso ela também é um espaço de poder. Logo, a cultura onde nascemos constitui-se em uma das principais fontes de construção da identidade.

Na concepção de Laraia (1985, p. 46);

[...] o homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam [...] (p.46)

A identidade, então, se define sempre em relação ao que não somos, porque essa concepção é movida pela operação de poder que está envolvida nessa definição nos posicionando de diferentes formas, em diferentes lugares, provocando diferentes efeitos nas sociedades ou grupos com os quais convivemos.

Nesse aspecto a identidade se define sempre em relação à “diferença”, pois, “[...] Entre a identidade (o eu, mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produzem processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao *mesmo* ou ao *diferente*. [...]” (FLEURI, 2003, p. 117). A identidade é constituída sempre em relação com a diferença, ocorrendo tanto por meio de sistemas simbólicos de representação como também através das formas de exclusão social.

Os fatores constitutivos de nossas representações socioculturais estão, constantemente, em processos de descentramento, o núcleo de nossa identidade não é fixo nem estável, a identidade vai sendo construída e constituída pela cultura, através das relações sociais que os sujeitos estabelecem entre si e com o contexto do qual fazem parte.

Somos resultado de tudo o que nos atravessa, de nossas histórias individuais e coletivas, de nossas trajetórias, de nossas memórias, somos aquilo que dizem de nós, mas

também somos, aquilo que fazemos com o que dizem de nós. Certamente, possuímos diversas identidades, que dependendo da situação, emergem e nos fazem assumir diferentes posições atribuindo significados específicos de acordo com as relações sociais e os momentos históricos onde estas estão contextualizadas “Assim, a identidade é definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]” (FLEURI, 2003, p. 56).

Nesse sentido, a identidade não é o oposto da diferença, mas ela depende da diferença para se constituir, porém identidade e diferença, não podem ser compreendidas fora do contexto dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Desse modo, o significado é produzido por meio de processos de diferenciação, tomando como suporte a relação entre aquilo que é e aquilo que não é.

Identidade e diferença são interdependentes e inseparáveis, são criadas por meio de atos de linguagem. É pela fala, pela oralidade que a identidade e a diferença são instituídas enquanto criações sociais e culturais. Contudo, tanto a identidade quanto a diferença são indeterminadas assim como a linguagem que as narra, elas estão, portanto, estreitamente relacionadas e conectadas com as relações de poder que definem e marcam a identidade e a diferença no contexto sócio cultural.

Retomando Ciampa (2001, p. 24), vemos no movimento que Severino faz nos contextos por onde passa há sempre uma tentativa de buscar uma representação da diferença entre o “eu” Severino e os outros, quando destaca:

Deve então renunciar a se identificar a não ser coletivamente, como um representante de uma categoria, como membro de um conjunto? Ver na severinidade a expressão, a manifestação de uma natureza severina, de um tempo severino? Desistir de buscar também o que o diferencia e se contentar em se identificar pela igualdade (ou melhor pela equivalência) com outros semelhantes que, então, precisam permanecer idênticos a si mesmos, como ele mesmo também idêntico sempre, como dois termos de uma igualdade que subsiste enquanto seus termos permanecem iguais? Manutenção do *status quo*, reprodução da mesmice (2001, p. 24).

A identidade de Severino vai sendo revelada pela personificação de sua História, porque não se trata de alguém que é apenas afetado pelas condições sócio-históricas determinantes de seu ser. O tempo severino é vivido cotidianamente sendo estruturado na luta pela sobrevivência. A cotidianidade severina o produz e reproduz sempre um Severino, pois a cada novo esforço para descrever sua identidade revela que sua existência expressa a encarnação de uma História, aqui escrita com “H” maiúsculo porque quer denotar o próprio sujeito, fazendo assim com seu tempo seja sempre um tempo severino.

2.4 - Cultura: visões e posições entre pontos e contrapontos conceituais

Há o entendimento de que ao fazer referência sobre cultura estamos falando de toda a humanidade, mas ao mesmo tempo, entendendo-a como a diversidade de cada um dos povos, considerando que cada realidade cultural tem sua lógica interna que dá sentido às práticas, costumes, concepções e às transformações pelas quais passam. Por isso é preciso considerar cada cultura, mas associada às relações com outras culturas, dentro de um contexto de interação e dinamicidade. Consideramos com Santos (2003, p. 12) que “[...] cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes [...]”. Então, podemos pensar, inicialmente, num primeiro conceito de cultura, estando este relacionado com tudo aquilo que caracteriza um povo.

Notamos que quando o homem promove mudanças no meio onde vive por meio de seu comportamento, essas transformações incidem sobre seu agir e modo de ser e estar no mundo. Foi assim que ao longo dos tempos homens e mulheres foram (re) inventando e adaptando-se às novas formas de sobrevivência, às condições climáticas, aos desafios impostos pela natureza e desenvolveram mecanismos que lhes possibilitaram a ocupação de territórios nos mais distintos lugares do planeta terra.

O resultado dessa ação foi caracterizando, demarcando territórios, povos e atribuindo-lhes singularidades e especificidades na maneira de ser, estar e agir, *no* e *sobre* o mundo.

Santos (2003) argumenta que não é possível hierarquizar diferentes culturas, já que para isso teríamos que subjugar uma utilizando critérios de outra. Mas a história tem mostrado a predominância de uma visão cultural eurocêntrica e etnocêntrica baseada nos princípios de verticalização, numa relação daquilo que é considerado “superior” em detrimento do que é “inferior”. Essa foi e continua sendo a concepção e a prática empregada pelo colonialismo e neocolonialismo europeu. Isso pode ser mais bem entendido a partir das ponderações de Laraia (1985), quando destaca que o homem vê o mundo através da ótica de sua cultura tendo como consequência a propensão em acreditar que o seu modo de vida é o mais correto e o modelo ideal a ser seguido, tal tendência é denominada de “etnocentrismo”. “[...] Verifica-se assim que a observação de culturas alheias se faz segundo pontos de vista definidos pela cultura do observador, que os critérios que se usa para classificar uma cultura são também culturais [...]” (SANTOS, 2003, p. 16). Desse modo, os valores presentes na cultura do observador também influenciam na análise que o mesmo faz de outras culturas.

Há poucas décadas o conhecimento sobre cultura passou a se preocupar tanto em compreender as novas sociedades industriais emergentes, quanto aquelas que foram desaparecendo ou perdendo suas características originais em virtude dos contatos promovidos pelo colonialismo europeu.

Considerando que a cultura não é algo estanque, parado, ao contrário, “[...] as culturas humanas são dinâmicas [...]” (SANTOS, 2003, p. 26), o estudo da mesma é importante porque contribui para o entendimento dos processos de transformação pelos quais passam as sociedades contemporâneas.

Antes de quaisquer outras ponderações, faz-se necessário discutirmos apontando alguns conceitos que, historicamente, permeiam o debate sobre cultura. Originalmente e etimologicamente falando, a palavra cultura vem do latim “colere”, que significa “cultivar”. Os romanos ampliaram esse significado e passaram a empregá-lo no sentido de refinamento pessoal, sofisticação, educação elaborada.

Já no século XIX, cultura adquiriu um significado moderno, devido a intensificação do domínio das nações europeias frente a outros povos. Todavia “[...] a consolidação dos debates sobre cultura esteve associada: à vinculação com as novas preocupações de conhecimento científico do século XIX[...]” (SANTOS, 2003, p. 30).

Partindo dessas colocações verificamos que a ciência moderna serviu aos interesses da cultura europeia, uma vez que essas potências se encontravam em pleno processo de expansão econômica e política, incorporando a seus interesses nações e territórios em outros continentes e submetendo essas populações a seus (des) mandos políticos e controle militar. É nesse contexto que a própria ciência encontra nascedouro fértil, na ambição imperialista europeia, e chega ao mundo numa urgência em fazer conhecer e entender as culturas alheias para assim melhor dominá-las e subjugar-las.

Esse contexto permitiu unir o “útil” ao “agradável”, ou seja, o imperialismo europeu obteve através do domínio dos conhecimentos da ciência moderna o cenário ideal para alcançar os objetivos capitalistas de expansão de seu domínio, que usaram os “benefícios” do conhecimento científico para observar, compreender e dominar as culturas alheias. Dessa forma, a ciência moderna afirma seu estatuto epistemológico, como fonte única, verdadeira e objetiva do conhecimento, reforçado pelo patrocínio do mercantilismo europeu, alimentadas pelos ideais da colonização das sociedades civilizadas que lhes forneciam campo de observação, possibilitavam acesso a material para estudo e financiavam as pesquisas.

Sob esse aspecto o conhecimento legitimou e encobriu a dominação política e econômica ocidental, impondo, aos povos sob seu domínio, suas próprias concepções

culturais e apregoando a naturalidade de uma visão de evolução linear das sociedades, segundo a qual, todas as sociedades passariam por etapas evolutivas de desenvolvimento, indo desde o estágio de selvageria e barbárie até atingir o ápice do estágio de civilização, no qual se encontrava as sociedades europeias. Sendo assim, essa concepção permitiu considerar “superior” a cultura europeia.

No panorama cultural brasileiro do século XIX até meados do século XX, o conhecimento científico também buscou pensar e propor caminhos para a construção de uma identidade nacional, onde naquele momento era preciso teorizar e explicar a situação racial do país, mas também, tentar dar uma identidade única para a população brasileira, o que para a elite intelectual da época se configurava como uma problemática por causa da diversidade de povos que aqui se encontravam. Na verdade, a preocupação não era com os brancos, considerados membros de uma cultura civilizada, o entrave ou o “cisco no olho” eram os negros, visto que todas as preocupações da elite estavam apoiadas nas teorias racistas dos iluministas da época. A condição de ex-escravos soava como uma influência negativa e impossibilitava o processo de construção de uma identidade nacional brasileira.

No pensamento intelectual brasileiro, a pluralidade ou a diversidade racial e cultural, filhas do processo de colonização, representava uma verdadeira ameaça e constituía-se num grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca. É preciso frisar que o nó górdio da questão, no contexto do debate intelectual da época, era saber como unificar essa coletividade de cidadãos, essa pluralidade de raças, culturas e valores tão diferentes numa só nação e num só povo, considerando que para a maioria desses intelectuais as culturas não brancas eram inferiorizadas.

Com base nos estudos de Santos (2003), basicamente predomina na sociedade atual duas concepções de cultura bem distintas. A primeira refere-se à cultura como sendo tudo aquilo que diz respeito aos aspectos de uma realidade social e que caracteriza a existência social de um povo, portanto apontando para uma perspectiva materialista de cultura. A segunda concepção se refere à cultura como conhecimento, ideias e crenças de um povo e está associada à relação com erudição e refinamento pessoal.

Considera-se, atualmente, que é do relacionamento entre essas duas concepções que se origina uma nova maneira de entender cultura, portanto: “[...] cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras que esse conhecimento é expresso [...]” (SANTOS, 2003, p. 50). Nesse sentido, cultura constitui-se numa dimensão dinâmica, criadora, em processo de (re) construção nas sociedades contemporâneas.

2.4.1 - A cultura enquanto produção material

Durante muito tempo a cultura foi pensada como única e universal, havendo, portanto, uma epistemologia monocultural, um modelo dominante de cultura, que considerava um padrão único de sociedade e de indivíduos, como vimos anteriormente, porém, a partir das análises de Raymond Williams (1969) que tratam da cultura e sociedade é que a literatura sobre o pensamento cultural ganha novos elementos.

A experiência de vida de Raymond Williams⁸ ao lado do pai no sindicato, como pesquisador e pela análise que ele fez entre o espaço urbano e rural na sociedade inglesa possibilitou buscar outras leituras por dentro do marxismo, fazendo surgir um novo conceito de cultura enquanto materialismo, onde a cultura seria resultante de um conceito historicamente construído.

Raymond Williams, durante toda sua vida de dedicados esforços teóricos, constrói um importante legado para os estudos sobre cultura desenvolvendo um trabalho voltado para as complexas e profundas reflexões sobre questões teórico-práticas no que concerne ao conceito de cultura. Considera condição central para modernidade pensar o espaço cultural como local dos “significados e valores” que orientam e movem todos os aspectos inclusos na vida humana. É um pensador da teoria, mas acima de tudo, defende uma posição política democrático-socialista que acredita na possibilidade da transformação social.

Partindo dessa posição Raymond Williams rompe com o conceito universalista e estruturalista de cultura considerando a perspectiva de que existem culturas diversificadas, pois é pela cultura que os indivíduos se identificam, ela carrega valores e se constitui enquanto instrumento de dominação, por isso ela também é um espaço de poder.

Nessa perspectiva a cultura é um produto da linguagem que produz e reproduz a realidade, por isso mesmo ela própria é produto de práticas sociais, constituindo-se como instrumento de dominação, daí que Cevalco (2001, p. 128) destaca a importância do pensamento de Williams quando trata da

[...] necessidade de se estudar a cultura como produção material, a percepção de que o debate sobre a cultura longe de se dar no mundo fantasmático do espírito articula de forma concreta o movimento da

⁸Neto de agricultores, filho de trabalhador ferroviário, nasceu em uma comunidade rural na fronteira entre o País de Gales e a Inglaterra, através de um programa de bolsas de estudos, tornou-se aluno, e mais tarde professor em Cambridge, tornando-se um acadêmico, crítico e novelista galês. Escrevendo sobre política, literatura e cultura de massas, utilizando o pensamento marxista para suas análises. Militante engajado do movimento intelectual britânico denominado *New Left*, o qual ajudou a fundar e Membro do Partido Comunista foi uma figura influente dentro da nova esquerda britânica e na teoria cultural em geral.

totalidade social. Se este é o caso, a cultura é um espaço relevante de luta (2001, p. 128).

Para Cevasco (2001), a posição materialista de cultura muda não só a maneira de se olhar o objeto como também a forma como se olha, já que no materialismo cultural o foco não são os produtos culturais, mas as condições materiais em que se concretizam as práticas sociais.

Partindo desse pressuposto, o conceito universalista e estruturalista de cultura passa a ser desconstruído e emerge um conceito mais plural e político de cultura, ou seja, temos uma multiplicidade de “culturas” que se inter-relacionam.

Nesse sentido a cultura onde nascemos constitui-se em uma das principais fontes de construção da identidade. Essa constituição/construção é formada e transformada no interior da representação.

A cultura é viva, é dinâmica e constitui parte da vivência e da experiência humana, e como mulheres e homens somos incompletos e inacabados. É através do meio cultural com o qual estabelecemos uma relação de pertencimento que vamos, permanentemente, construindo e (re) construindo nossa identidade através de processos de negociação.

Raymond Williams (2011) defende a posição de que, assim como outras denominações, a cultura é resultado de um processo histórico onde está envolvida a disputa de poder, ao que chamou de “materialismo cultural”, pois para ele a cultura é produzida material e socialmente. Desse modo, saindo de uma posição marxista muito presente em sua época, assume uma postura crítica frente a análise que realiza sobre a cultura.

Numa perspectiva histórica, Williams faz um desvelamento do desenvolvimento e/ou evolução do conceito de cultura e, assim, estuda este conceito relacionando-o às transformações históricas ocorridas na sociedade⁹ proporcionadas pelas mudanças na indústria, na democracia, nas classes sociais e conseqüentemente nas produções culturais, como a arte, a literatura, a chamada “cultura de massa” e a “cultura popular”. Para o autor, estas modificações históricas e sociais, ocorridas num período marcado por profundas transformações na sociedade – a “Revolução Industrial” –, relacionam-se a “modificações mais amplas de vida e de pensamento”.

Dessa forma, as modificações na produção concreta da existência, tanto em termos econômicos quanto políticos, afetam a produção e a evolução de conceitos-chave para o

⁹Para Williams (2007), p. 379, “[...] a palavra sociedade é clara em dois sentidos principais: como termo mais geral para o corpo de instituições e relações no qual vive um grupo relativamente grande de pessoas; e como o termo mais abstrato para a condição na qual se formam essas instituições e relações”.

estudo e a compreensão da sociedade e acarretam em modificações de linguagem. Assim, as transformações ocorridas no uso de palavras como *indústria*, *democracia*, *classe e arte* estão profundamente relacionadas às mudanças no entendimento de *cultura*.

Embora a evolução do conceito de cultura estivesse articulada à ideia de indústria, para Williams, “o surgimento de cultura como uma abstração, como algo absoluto”, não foi uma simples resposta “à nova indústria” e/ou ao industrialismo: “foi, porém, resposta a novos desenvolvimentos políticos e sociais, isto é, à Democracia” (1969, p. 20). Segundo o autor:

A história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. Chamamos cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas. [...] A ideia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum. (1969, p. 305).

Rompendo com velhas posições que pensavam a cultura apenas sob a ótica da reprodução, Williams conseguiu formular uma outra interpretação de cultura como processo de produção material e social, sendo a linguagem um dos meios sociais de sua produção tornando-se assim uma prática consciente.

Porém, a “posição” do mesmo foi delineando-se a partir de sua experiência pessoal ao lado de seu pai que era sindicalista e militante do Partido Trabalhista, pela experiência intelectual na vida universitária, primeiro como beneficiário de uma bolsa de estudos em Cambridge e depois como professor, o que lhe possibilitou um olhar sobre a cultura oficial inglesa e o sistema cultural de classes de onde tinha vindo, porém, apesar de estar em uma das universidades mais tradicionais da Grã-Bretanha, assume com clareza a importância de suas origens para sua posição teórica.

Na mesma direção conceitual, em *Cultura* (1992, p. 10-12, 13), Williams enfatiza ainda a dificuldade em tratar do termo cultura e destaca alguns aspectos da história e uso do termo o qual passou por significativas transformações. Defendendo uma forma de “convergência contemporânea” que “encara a cultura como o *sistema de significações* mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”. Desta forma:

Há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura ‘como modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as

formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 1992. Grifos do autor).

Neste entendimento, a compreensão do termo cultura adquire um caráter universal e abarca tanto as mais rudimentares manifestações “populares” quanto o que costumamos chamar de “alta cultura” ou “cultura erudita”. Desta forma, pode-se tratar de questões culturais tanto de “âmbito global”, como em áreas mais específicas/restritas, sem, contudo, estabelecer valorações e/ou hierarquias no sentido de considerar determinado tipo de cultura ou prática cultural superior ou inferior, sejam “as artes” ou as produções de pessoas comuns.

Adotando a ideia de uma cultura ordinária, comum, cotidiana, destituída de valorações relativas a classes ou a inspirações especiais, assentada nas relações sociais e concretas vividas pelos indivíduos, Williams se nega a fazer distinções sobre “tipos” de cultura ou a relacionar passivamente os produtos culturais a determinado tipo específico de classe social e muito menos a classificar as diferentes culturas quer seja numa ordem superior ou inferior.

Podemos subtrair das análises de Williams que o que tem sido chamado de “cultura erudita” ou “cultura de elite” esteve relacionado (e em grande medida ainda está) à produção artística e intelectual das classes mais favorecidas, da classe burguesa e a “cultura popular”, de certo modo, foi confundida com a “cultura de massa” produzida pela burguesia. Entretanto, Williams não só rejeita a atribuição unívoca de uma determinada cultura como “popular”, como também, rejeita a ideia de uma “cultura de massa” enquanto sinônimo de uma “cultura popular”, pois a cultura de massa surgiu em resposta à industrialização, ao avanço dos meios de comunicação e à transformação dos produtos culturais em mercadorias destinadas às massas, ao povo ou “populacho”.

Williams problematiza os contrastes atribuídos à “cultura burguesa” e à cultura da “classe trabalhadora” ou “popular”. Desta forma, duvida da expressão “cultura burguesa” enquanto uma “expressão útil”. Como ele próprio menciona:

Estamos em condições, agora, de saber exatamente o que se entende por ‘cultura da classe trabalhadora’. Não é a arte proletária, nem um particular uso da língua, nem conselhos deliberativos; é, em vez disso, a básica ideia coletiva, e as instituições, costumes, hábitos de pensamento e intenções que dela procedem. Cultura burguesa, por sua vez, é a básica ideia individualista e as instituições, costumes, hábitos de pensamento e intenções que daí procedem. Em nossa cultura, como um todo, há ao mesmo tempo uma interação constante entre esses sistemas de vida e uma área que pode ser adequadamente descrita como comum ou como pressuposta a ambos. (WILLIAMS, 1969, p. 335).

Neste ponto, o autor chama atenção ao aspecto interativo e comum da produção cultural, o que nos leva a considerar a possibilidade de “partilhas” culturais entre indivíduos de classes ou grupos sociais diferentes e a questionar as dicotomias absolutas entre, sobretudo, a erudita e a popular.

A cultura, em Williams é, portanto, entendida tanto quanto processo, produção e produto da sociedade, “como um sistema de significações realizado” (1992, p. 206) e, enquanto tradição, “como conjunto de trabalho intelectual e imaginativo” (1969, p. 329) determinada pela vida material e referenciada enquanto uma cultura ordinária, destituída de valorações e/ou hierarquias. Sob este entendimento, cultura “é tudo o que constitui a maneira de viver de uma sociedade” (CEVASCO, 2008, p. 51) e sua natureza está comprometida tanto com o que se entende por “tradição” ou herança cultural da humanidade quanto com os processos criativos da vida ordinária de pessoas comuns.

A aceção de Williams pressupõe a ideia de democratização da cultura (tomada num sentido universal), sob a qual o acesso aos produtos culturais da humanidade não deve ser privilégio de alguns, nem sua produção está relacionada a atributos especiais ou a uma “iluminação do espírito”: a cultura é ordinária/comum e é produzida socialmente. E deve ser uma cultura participativa, em comum, partilhada por todos.

Sob esta perspectiva, “os recursos da humanidade são considerados comuns e o direito de acesso a eles não passa pela classe social, mas pela sua abolição e sua dissolução em humanidade comum” (CEVASCO, 2008, p. 52). Isto implica em uma educação com perspectivas emancipatórias que objetive a construção de uma sociedade mais democrática e participativa.

A ideia de uma cultura em comum em Williams relaciona a verdadeira democracia à possibilidade de viabilizar o acesso a “todas as formas” de cultura a todas as pessoas e, neste sentido, reivindica uma prática política emancipatória no sentido de: dar a todos livre acesso a tudo que se fez e se construiu no passado. Para ele:

Uma cultura comum não é, em nenhum nível, uma cultura igual. Mas pressupõe, sempre, a igualdade do ser, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada. Uma cultura comum não pode opor restrições absolutas ao acesso a qualquer das suas atividades: este é o sentido real do princípio de igualdade de oportunidades. (WILLIAMS, 1969, p. 326).

O princípio de igualdade de oportunidades relacionado à garantia do acesso e da aquisição de bens culturais necessários à convivência democrática, ao exercício pleno da cidadania encontrou eco e tornou-se uma das questões centrais postas pelas discussões e/ou estudos curriculares, especialmente na perspectiva das teorias críticas de currículo (SILVA,

2005; SOARES, 1987). Tais teorias são caracterizadas por um “olhar crítico e ‘desconstrutor’” que colocam sobre os conteúdos culturais (conhecimentos, valores simbólicos) veiculados pelo currículo (FORQUIN, 1993, p. 77).

Sua análise materialista de cultura também ganhou reforço pela experiência vivenciada no contexto da Segunda Guerra Mundial, da qual participou ativamente, o que possibilitou pensar, de acordo com Cevasco (2001, p. 119), que “[...] A palavra “cultura” parece enfeixar muito do sentido de mudança de um contexto que se reorganiza para acomodar a nova ordem interna e externa que emerge após o armistício”.

Tradicionalmente cultura sempre foi usada como forma de distinção social entre classes e grupos, mas também para se referir às artes. Williams rompe com essa postura afirmando o materialismo cultural como posição teórica capaz de estudar a cultura enquanto processo de produção material que se dá no contexto das relações sociais. Nesse aspecto, Williams amplia a análise marxista de materialismo buscando explorar domínios pouco trabalhados por Marx, demonstrando que sua posição na defesa do materialismo cultural constitui-se muito mais como resposta teórica a modificações ocorridas na organização social que possibilitam novas formulações e análises, afirmando que:

A dominação essencial de uma determinada classe na sociedade mantém-se não somente, ainda que certamente se for necessário, através do poder, e não apenas, ainda que sempre, através da propriedade. Ela se mantém também, inevitavelmente, pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da experiência, dos modos de ver, sendo continuamente renovada em todas as etapas da vida, desde a infância, sob pressões definidas e no interior de significados definidos, de tal forma que o que as pessoas vêm a pensar e a sentir é, em larga medida, uma reprodução de uma ordem social profundamente arraigada a que as pessoas podem até pensar que de algum modo se opõem, e a que, muitos vezes se opõem de fato. (WILLIAMS, 1975, apud CEVASCO, 2001, p. 127).

Observa-se que há uma ligação entre materialismo e cultura em Raymond Williams, algo resultante da convergência de diversos fatores que estão relacionados com as necessidades impostas pela teoria à prática. Para ele o debate sobre cultura se articula no movimento da totalidade social e constitui-se como espaço relevante de luta.

O referido autor sustenta que o marxismo contemporâneo, em sua forma mais ampla, considerando o sentido real de totalidade, é um movimento do qual ele próprio participa, porém, considera que em Marx há uma necessidade de pensar a cultura como construção da cotidianidade humana, no sentido de que este não conseguiu explorar a discussão sobre cultura enquanto produção material, portanto constituinte do materialismo histórico.

A concepção desenvolvida por ele é caracterizada por um modo próprio de pensar a sociedade e a cultura, concebidas como todo um modo de vida, isto é, como coisas que se distinguem apenas por suas diferentes formas de se materializar. Diferentemente da concepção tradicional e estruturalista de cultura – para qual o espaço da cultura existe a par da vida social – na visão dos estudos culturais, dos quais, Williams é o propulsor, os processos intelectuais têm bases na sociedade. Não se comportam porém como mero “reflexo”, como se acostumou a pensar certa tradição do materialismo. Ao contrário, para o materialismo cultural, os fenômenos culturais assumem caráter constituinte e funcionam como vetores, conferindo forma concreta aos processos econômicos, políticos e sociais mais gerais.

Ao longo de toda sua obra Williams não afirma e nem nega a posição marxista, mas deixa claro que o movimento necessário é o de dar continuidade na discussão proposta de uma análise cultural marxista, disso resulta o movimento teórico que o leva ao materialismo cultural como alternativa para pensar a relação base/superestrutura em Marx, dizendo que: “[...] Retraçá-la pode ajudar a especificar que diferenças analíticas advêm de pensar cultura como produto e produção de um modo de vida determinado, e não como reflexo de uma base socioeconômica” (WILLIAMS, 2011, p. 138). Esta é a tendência que ele advoga ao insistir na aceção de cultura como todo um modo de vida.

Na obra *Cultura e Materialismo*, Raymond Williams (2011), busca construir uma reflexão em que o materialismo cultural se constitui como fruto de uma reavaliação da posição da cultura no marxismo, ou o papel que a cultura estabelece na relação base e superestrutura, defendendo que a noção de “base” que herdamos não têm sido analisada com o devido cuidado por considerar que “[...] a base é o conceito mais importante a ser estudado se quisermos compreender as realidades do processo cultural [...]” (WILLIAMS. 2011, p. 46). A “base” é considerada pelo autor como a existência social e real do homem, ela corresponde ao espaço de relações sociais de produção em um determinado estágio de seu desenvolvimento.

A observação que este autor faz ao marxismo, especificamente, refere-se ao fato de que tais análises deixam de lado a centralidade da cultura na vida social, buscando prescrever seus rumos e ignorando sua especificidade. Por outro lado, a segunda observação refere-se à ênfase dada pela posição marxista ao termo superestrutura no qual o mundo da arte estaria situado trazendo em seu bojo o futuro, transmitindo a ideia de um mundo melhor num futuro socialista, portanto, essa aproximação entre o romantismo e o marxismo, no modelo britânico, expresso por Williams na obra *Culture and Society*, lhe parece mais com o romantismo sobrepondo-se a Marx do que o inverso.

Um passo em falso teórico dessa proposição é que pensa em separado o que é de fato inextricavelmente ligado: a materialidade da realidade social e a cultural, ela também certamente é material. Isso impede uma visão que é fundamental para o projeto intelectual de Williams: encontrar formas de analisar a cultura como um modo de pensar a totalidade social. [...] (CEVASCO, 2001, p. 141).

A crítica que Williams dirige ao marxismo inglês de seu tempo, questionando o mecanicismo do modelo base/superestrutura, principalmente até os anos 40, reside no fato de que lhe falta uma discussão teórica eficiente sobre cultura que dê conta de demonstrar sua abstração e as manifestações artísticas em seu entorno deixando, assim, esse campo aberto e livre para o pensamento conservadorista e elitista da época.

Nessa direção na obra *Cultura e Materialismo*, Raymond Williams (2011), busca construir uma reflexão em que o materialismo cultural se constitui como fruto de uma reavaliação da posição da cultura no marxismo, ou o papel que a cultura estabelece na relação base e superestrutura, defendendo que a noção de “base” que herdamos não têm sido analisada com o devido cuidado por considerar que “[...] a base é o conceito mais importante a ser estudado se quisermos compreender as realidades do processo cultural [...]” (WILLIAMS, 2011, p. 46). A “base” é considerada pelo autor como a existência social e real do homem, ela corresponde ao espaço de relações sociais de produção em um determinado estágio de seu desenvolvimento. Para ele é na base que se encontra a existência real e social do homem, é onde estão circunscritas as atividades específicas dos homens, expressas através das relações sociais e econômicas reais, as quais constituem a materialidade das vivências e experiências humanas.

De acordo com Cevasco (2001, p. 145), “[...] a sociedade é efetivamente composta de um grande número de práticas sociais que formam um todo concreto onde estas práticas interagem, se relacionam e se combinam de formas complexas. [...]”. No entendimento da autora, Raymond Williams compreende que a sociedade constitui e é constituída da cultura, onde a realidade é um processo social e material que considera a linguagem e a significação elementos indissolúveis e indissociáveis desse processo, portanto estão envolvidos na produção e reprodução da vida social e material. Nesse sentido a cultura reproduz, mas também produz a realidade através das forças produtivas, mas não no sentido ideológico restrito à produção de mercadorias como vista em Marx, mas no sentido amplo “[...] de pensar a cultura como força produtiva é coloca-la no mundo real, é postulá-la como consciência tão prática quanto a linguagem em que é veiculada e interpretada. [...]” (CEVASCO, 2001, p. 147).

Mas é importante dizer que o materialismo cultural proposto por Raymond Williams não pretende ser uma crítica à tradição marxista, mas quer apontar os principais desdobramentos, enquanto crítica histórica e materialista, das relações sociais que permeiam a consciência em que se assenta o marxismo.

Ele também defende a ideia de hegemonia enquanto conjunto de práticas que envolvem a vida toda, pois a considera como um sistema vivido de significados e valores que, na medida em que são vivenciados como práticas, vão confirmando uns aos outros e enfatizando a realidade de dominação. Nesse sentido a noção de cultura como todo um modo de vida também pode ser vista como noção de cultura como um modo de dominação. Porém, ele não acredita na plena dominação hegemônica, uma vez que a hegemonia, embora atue de maneira dominante, ativa, sempre em transformação, se expandindo e firmando através de processos de incorporação não pode, na visão socialista de Williams, abarcar tudo porque considera que a prática social humana possui uma enorme amplitude, uma vez que, além disso, o ser humano é dotado de energia, intenções e imaginação que escapam aos domínios hegemônicos, logo a condição humana, para ele, não pode ser totalmente dominada, controlada. O homem é um ser criativo pela sua natureza humana. Pois,

[...] nenhum modo de produção e, portanto, nenhuma sociedade dominante ou ordem da sociedade e, destarte, nenhuma cultura dominante pode esgotar toda a gama da prática humana, da energia humana e da intenção humana (essa gama não é o inventário de alguma “natureza humana” original, mas, ao contrário, é aquela gama extraordinária de variações práticas e imaginadas pelas quais seres humanos se veem como capazes) [...] (WILLIAMS, 2011, p. 59).

Logo, há coisas que acontecem fora do modo dominante da sociedade. Portanto, Williams não defende a existência de uma experiência imediata, cuja pureza é violada pela linguagem em sua representação imperfeita, nem que a experiência é uma forma privilegiada de entendimento anterior à linguagem. Experiência para ele é sempre social e material, e portanto histórica, e é isto que a noção de estrutura de sentimentos tenta descrever:

A posição assumida pelo materialismo cultural, ao tratar sobre a análise da cultura, muda não só o que se olha, “o objeto”, como, e de forma decisiva, a maneira de olhar. Pensando que cultura é produção temos que rever muita coisa. Para começar, o materialismo cultural não considera os produtos da cultura como “objetos” e sim como práticas sociais, já que o objetivo da análise materialista é desvendar as condições dessa prática e não meramente elucidar os componentes de uma obra. (CEVASCO, 2001, p. 157).

2.5 - A relação entre identidade e os saberes docentes

Na sociedade contemporânea o trabalho do professor tornou-se ainda mais essencial do que em outros tempos, pois ele assume o papel de mediador frente aos processos constitutivos da cidadania do aluno, no sentido de sua contribuição no combate, ao fracasso e

as desigualdades escolares, num mundo cada vez mais tecnológico, midiático e competitivo, onde as pessoas se encontram, ao mesmo tempo, próximas e afastadas, onde o diálogo, o encontro com o outro está se tornando cada vez mais mediado pelas mídias da comunicação virtual.

Diante desse panorama, é necessário repensar a formação de professores a partir do contexto onde se efetiva a prática docente, ou melhor dizendo, olhar para o cotidiano do contexto escolar, os sujeitos e suas relações, sua dinâmica, seus modos de organização, suas rotinas, a fim de compreender o porquê, de, mesmo estando num tempo em que as reformas educacionais têm dado prioridade para os processos e programas de formação de professores, pesquisas nessa área como a de Tardid (2002) e Pimenta (2005), têm demonstrado o distanciamento entre o que os cursos de formação desenvolvem em seu currículo formal com atividades de estágio distantes da realidade das salas de aula, bem como da concreticidade da prática docente.

O debate sobre os saberes docentes é bem recente, tal preocupação têm dominado as discussões literárias produzidas no campo das ciências da educação norte americana e anglo-saxônicas nas três últimas décadas, chegando ao Brasil na década de 1990. O maior esforço aqui empreendido busca pensar sobre a natureza dos saberes dão suporte ao exercício da profissão docente.

Essas considerações apontam para a urgência de estudar a identidade docente considerando os saberes como um dos aspectos que configuram a profissão professor, e ainda, defendendo a posição de que a identidade profissional do professor, assim como enfatizado por Pimenta (2005), se constrói no contexto do trabalho docente entendido enquanto atividade.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...] da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2005, p. 19).

As percepções acima indicam que a construção da identidade docente, primeiro porque é um percurso, um caminho, uma trajetória; ela vai sendo formada no interior do trabalho docente, uma atividade que mobiliza diversos saberes. Essa identidade é móvel, ela acompanha a dinâmica do real, tem a capacidade de se formar e transformar no entrecruzar

das relações sociais em diferentes contextos. Ora, os personagens utilizados por Ciampa (2001), passam por diferentes trajetórias e experiências que marcam profundamente o modo como eles próprios se representam e são representados. À medida que a historicidade do Ser Severino – personagem fictício – e do Ser Severina – personagem real – vai se materializando através das relações que estabelecem com os outros Seres, também o seu Eu se modifica, porque a identidade é representada a partir de seu significado social, num determinado contexto cultural e por diferentes sujeitos.

Isso implica dizer que o estudo da identidade docente passa, necessariamente, pelo reconhecimento da relação intrínseca que existe entre a construção, tanto da identidade profissional do professor, quanto da identidade pessoal e os saberes docentes. Assim, buscamos refletir neste tópico sobre esses saberes, que enquanto um dos elementos inerentes à prática docente, são constitutivos e constituintes¹⁰ da identidade docente. Esses saberes, tanto do ponto de vista defendido por Pimenta (2005) quanto por Tardif (2002) estão ligados intrinsecamente à construção da identidade docente, o que em ambos os autores se realiza pela materialidade desse trabalho concebido enquanto atividade.

A sala de aula, espaço onde a atividade docente se materializa, é também um espaço de produção de saberes, na qual se apresentam em diversas categorias, abordadas por Tardif (2002), os quais aqui discutiremos no sentido de mostrar a relação entre eles e a identidade docente, que consideramos, não é apenas uma identidade profissional, mas uma identidade pessoal que define o Ser Professor como um sujeito que possui identidades.

No que se refere aos saberes docentes, utilizamos as abordagens de Tardif (2002) e Pimenta (2005), uma vez que suas análises e considerações se coadunam com a posição desta abordagem e por entendermos que há uma inter-relação os diversos saberes, ou seja, o saber docente é constituído em interação com os demais saberes mobilizados pelos professores, e assim, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, entre esses saberes estão aqueles oriundos do exercício do trabalho docente, da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Com base em Tardif (2002) são assim abordados;

2.5.1 - O saber dos professores em seu trabalho

¹⁰Compreende-se que o sentido dado a essas palavras expressa que os saberes docentes tanto constituem, formam a identidade docente quanto são constituídos, ou formados por ela.

Aqui se trata em específico da relação entre os saberes adquiridos no exercício da profissão, relação essa aparentemente comum e “banal”, mas que ao analisar essa estreita relação observa-se uma certa problemática entre esses, pois, professor “é antes de tudo, alguém que sabe de alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31). A problemática surge no momento em que é preciso especificar os saberes que os professores mobilizam em sua prática e sua formação? Como foram ou são adquiridos? Bem como sua relação com os mesmos.

Indagações do tipo a seguir apontam para tal problemática:

Os professores sabem de certo alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (TARDIF, 2002, p. 32).

O autor considera que a identidade docente está intimamente ligada aos saberes que são mobilizados no exercício da profissão docente, pois assim como a identidade é um constructo social também o saber é sempre um saber social, construído na interação com o meio social, inclusive na relação com o outro, os alunos. Porém o que o autor incessantemente indaga diz respeito aos inúmeros e plurais saberes que o Professor mobiliza no exercício de sua prática.

O saber docente é um saber social porque este é partilhado na coletividade, no encontro com o outro, é definido por diversos atores sociais, uma vez que o Professor nunca define sozinho o seu próprio saber, essa decisão é fruto de um processo de negociação entre diversos grupos.

2.5.2 - Os Saberes da Formação Profissional

Identificamos como saberes profissionais, os saberes transmitidos pelas instituições públicas ou privadas atuantes no processo de ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, constituindo enquanto conhecimento científico as chamadas ciências da educação, as quais ao tornarem-se validadas determinam definitivamente a formação do professor e seu saber científico erudito. As universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao

passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo estado. (p.41)

Reconhecemos o papel e a importância das universidades e seus formadores, porém questionamos o fato do distanciamento entre os pesquisadores da educação e os professores que atuam diariamente nas salas de aulas. Nesse sentido, de fato, observa-se um enorme fosso entre os que pensam, pesquisam e constroem o saber elaborado – longe da realidade do cotidiano escolar - e os que executam ou aplicam os conhecimentos, pensados e legitimados, na maioria das vezes, sem conexão com o cotidiano da profissão docente. São realidades bem distintas que comprovam o quanto as universidades, com seus mestres e doutores, precisam repensar, inclusive, suas próprias práticas, já que são eles que formam os futuros professores.

2.5.3 - Os Saberes Disciplinares

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, o saber docente absorve também saberes socialmente e culturalmente definidos e selecionados pela instituição universitária. A esses saberes denominamos de saberes disciplinares, sob a forma de disciplinas como matemática, história, literatura, etc.

2.5.4 - Os saberes Curriculares

No decorrer da carreira docente os professores também se apropriam de saberes chamados curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos organizados e determinados pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares em muitas vezes elaborados a partir do projeto pedagógico da escola, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta esses saberes por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. (TARDIF, 2002).

2.5.5 - Os Saberes Experienciais

Identificamos os saberes experienciais como a inter-relação do professor com os demais saberes e o seu saber da experiência (ou prático do dia-a-dia) - o saber adquirido a curto ou longo prazo durante a trajetória da carreira docente. Esse saber acaba sendo validado, enquanto conhecimento e vindo a ser de fato conhecido, pode contribuir fundamentalmente para a sua prática e para o aprendizado do aluno.

Tardif (2002), não trata especificamente do estudo sobre a identidade seu esforço busca compreender a natureza dos saberes que dão base à prática docente. No entanto, ele próprio considera que os Professores não podem apenas dar fazer seu trabalho mas, muito mais que isso, devem empenhar e investir no exercício de sua profissão aquilo que eles realmente são como pessoa. Considera nesse ponto a dimensão pessoal da identidade docente, mas em estreita relação com a identidade profissional:

O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é utilizado apenas como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho [...], portanto de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor. (TARDIF, 2002, p. 17)

O que estamos fazendo é mostrar que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, e diante de tal constatação, não há dúvidas de que, essa prática, é a prática de um sujeito socialmente determinado, dotado de vivências, experiências que vão se acumulando ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, um sujeito que carrega em suas identidades as marcas de seu trabalho, por isso também porta uma identidade de trabalhador.

O trabalho docente possibilita ao professor o entrecruzamento do Eu profissional com o Eu pessoal, assim todo professor transpõe para o exercício de sua prática aquilo que é como pessoa e vice-versa. É no exercício da profissão que se aprende a ser professor e esse aprendizado exerce influência sobre eu pessoal. Ao longo da carreira, tanto o profissional quanto o pessoal se formam e transformam mutuamente, essas relações são sempre mediadas pelo trabalho.

O trabalho docente entendido sob a perspectiva postulada em Marx, o que de acordo com Leandro Konder (1987) está bem definido nas teses de Feurbach, como sendo atividade concreta onde os sujeitos ao afirmar-se no mundo, modificam sua realidade transformando-se a si mesmo. A práxis é ação que necessita de reflexão e uma nova ação consciente. Ela deve ser realizada por um sujeito consciente, engajado, por isso, assumindo uma postura autocrítica.

A profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais.

Pimenta (2005), acredita que ao chegarem aos cursos de formação inicial, os alunos já possuem saberes sobre o que é ser professor. Esse saber é conceituado pela autora como os *saberes da experiência* de alunos que passaram por diversos professores em toda sua vida

escolar, logo, acreditamos que todo professor antes de ser professor é primeiro aluno. Na identidade docente também há um reconhecimento por parte dos alunos que:

Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação [...]. (PIMENTA, 2005, p. 20).

Pimenta (2005) assim como Tardif (2002) concordam que muitos dos saberes da experiência também são produzidos no cotidiano do exercício da atividade docente. É no fazer do dia-a-dia que os saberes docentes da experiência vão se confirmando e renovando. Ser professor, é, primeiro, enquanto aluno dos cursos de formação inicial, ver-se enquanto professor na sua condição de aluno.

De fato, os saberes, o conhecimento está relacionado com as percepções, que são dadas pelos sentidos e com a experiência. Ao indagar sobre a origem do conhecimento Hessen (1987) parte do princípio de que este pode ter um sentido psicológico e também um sentido lógico que estão conectados intimamente, acreditando que o conhecimento se fundamenta tanto no pensamento quanto na experiência.

Nessa direção Pimenta (2005), se refere ao saber enquanto conhecimento que é adquirido nos diferentes cursos de licenciaturas das mais diversas áreas do conhecimento. Desse modo esses alunos passam a ter a clareza de que são professores de um determinado conhecimento específico: Física, Matemática, História..., e sabem que sem o domínio desses conhecimentos dificilmente serão bons professores. A autora então argumenta que poucos são aqueles que se indagam sobre o significado desses conhecimentos para si próprios, para a sociedade, bem como da necessidade e da validade dos mesmos para suas vidas, assim como para a vida de seus alunos e do poder que o conhecimento tem de produzir novas formas de existência e da própria humanização.

O conhecimento confere vantagens a quem o possui, mas na sociedade desigual e marginal em que vivemos o acesso à informação não se dá nas mesmas proporções e igualmente para todos os cidadãos. Então como mobilizar e utilizar esse saber através da atividade docente, de maneira a dotar os sujeitos dessa força poderosa que é o conhecimento. Nas palavras da autora, “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.” (PIMENTA, 2005, p. 22).

Parafrazeando Edgar Morin (2000), todo conhecimento é passível de erro e ilusão, uma vez que o conhecimento é fruto de percepções, traduções e reconstruções oriundas dos nossos sentidos. Daí que os indivíduos não só percebem, como traduzem e reconstróem o saber sob a perspectiva de suas individualidades, sob a influência do contexto sociocultural. Nessa perspectiva o autor compreende o conhecimento como algo em movimento, dinâmico e transitório, portanto:

O professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002).

O conhecimento é a matéria da atividade docente, diariamente, nos espaços educativos, professores e alunos objetivam conhecer, e isso implica não apenas informar, porque o conhecimento não se reduz a informação¹¹. Esta, por sua vez é apenas parte de dos momentos do ato de conhecer.

Hessen (1987) ao tratar sobre a Teoria do Conhecimento, ressalta, inicialmente, que antes de quaisquer discussões sobre a possibilidade do conhecimento é necessário indagar sobre o conceito de conhecimento, porém, antecedendo à resposta deste questionamento é necessário responder sobre a possibilidade do conhecimento, ou seja, o conhecimento é possível? Para isso, o autor trata de examinar sobre: a possibilidade do conhecimento, a origem do conhecimento e a essência do conhecimento.

No pensamento do autor a teoria do conhecimento pode ser entendida enquanto uma interpretação filosófica do conhecimento humano, portanto o conhecimento de que fala se refere a todo conhecimento no seu sentido mais amplo, e não a um conhecimento específico. Ressaltando que para existir o conhecimento é necessário um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível, em outras palavras, deve haver sujeito e objeto do conhecimento, pois o sujeito desde que nasce busca conhecer:

No conhecimento encontram-se frente a frente a consciência e o objeto, o sujeito e o objeto. O conhecimento apresenta-se como uma relação entre estes dois elementos, que nela permanecem eternamente separados um do outro. O dualismo sujeito e objeto pertence à essência do conhecimento (HESSEN, 1987, p. 26).

Desse modo há uma inter-relação entre o sujeito do conhecimento e o objeto do conhecimento, sendo que dessa correlação surge sempre uma imagem do objeto que está sendo apreendido pelo sujeito. Essa imagem precisa ser enunciada, comunicada, pois o conhecimento deve tornar-se público, destacando que o sujeito se constitui enquanto tal na

¹¹A esse respeito consultar Edgar Morin (2000) e Johannes Hessen (1987).

sua relação com o objeto, assim como o objeto se constitui para o sujeito. A função do sujeito é apreender o objeto e a do objeto de ser conhecido pelo sujeito. Nesse processo há uma alteração no sujeito, existe algo que se acrescenta a ele, a essa alteração Hessen chama de imagem, é o resultado do conhecimento. É essa imagem que sai da esfera do objeto para a esfera do sujeito que constitui o instrumento que permite a consciência cognoscente apreender o objeto cognoscível, ou melhor dizendo, que permite ao sujeito conhecer.

Observa-se uma correlação entre esses dois elementos, dado que o sujeito só existe na medida em que o objeto também existe. E o objeto só é objeto na presença de um sujeito. Isso implica que o conhecimento se materializa e produz novas formas de existência e humanização na presença de um sujeito e de um objeto.

A educação enquanto um processo de humanização que têm o papel de possibilitar aos indivíduos participarem e exercerem sua cidadania, e, enquanto prática social que se realizada em diversas instituições da sociedade, está assentada fundamentalmente no exercício da atividade docente, cujo papel é contribuir com o processo de humanização, tanto de si (professor), quanto dos outros (alunos) através do trabalho coletivo e interdisciplinar, onde ambos, são sujeitos do conhecimento que buscam apreender o objeto do conhecimento.

Através do exercício do trabalho docente, onde atividade passa a ser compreendida como práxis - aqui concebida na perspectiva de Marx - indicando que a diferença entre o homem e o animal reside na atividade uma vez que o homem a realiza pela sua vontade e de modo consciente, já o animal age instintivamente não tendo consciência de si (KONDER, 1992). Desse modo, é através do trabalho enquanto atividade produtiva que o homem produz a sua existência e a si próprio. O professor através do exercício docente produz e traduz a vida de professor, isso afeta também a produção de sua identidade profissional e pessoal. Ele é o principal agente no processo de tradução, representação e significação do conhecimento, de modo que, consiga articulá-lo permitindo aos alunos também irem produzindo sua existência e construindo suas identidades:

Apesar da importância do professor no processo de conhecimento que perpassa pela “transmissão” de saberes que fundamentam o conhecimento da sociedade nos vários níveis e campos, esse representa, principalmente no contexto atual, a figura de um “profissional” desvalorizado diante de sua função, uma vez que esse corpo parece “incapaz de definir um saber produzido ou controlado por ele mesmo” (Tardif, 2002, p. 40)

Nesse contexto o professor passa a ser comparado a técnicos e executores da transmissão de saber construídos pelas academias, através de seres especialistas, sendo comum ainda presenciarmos discursos de professores justificando alguns dos problemas

educacionais ou fracassos escolares, com o seguinte argumento “o problema é que o conhecimento, os conteúdos curriculares, que são a matéria do ensino, são postulados impostos “de cima para baixo”, onde o Professor não têm participação direta na construção do mesmo, havendo assim um distanciamento entre aqueles que produzem o saber e os que, de fato, executam, caracterizando a divisão social do trabalho docente. De um lado, ou acima os que pensam e formulam os postulados científicos, e de outro, os que têm o papel de executar, de colocar em prática um saber que é alheio e distante da identidade docente.

Os saberes docentes advêm de diversas fontes e diferentes momentos de suas histórias de vida e da carreira profissional, eles são o resultado do movimento da identidade de um sujeito, o professor, que na concepção defendida por Tardif, é sujeito do conhecimento que ao longo de sua trajetória vai construindo e acumulando saberes que provêm do exercício da prática docente - enquanto saberes que eles constroem em seu trabalho – e os saberes que adquirem através do processo de formação. Portanto, esses diversos saberes estão relacionados ao saber-fazer dos professores, aos saberes curriculares, aos saberes disciplinares, aos saberes da formação e aos saberes experienciais.

O autor reconhece os Professores também como atores racionais porque são dotados de razão já que possuem capacidade de agir, de falar e de pensar estabelecendo e elaborando uma ordenação racional que orienta a prática docente. Isso significa que os Professores são profissionais dotados de razão capazes de tomar decisões e fazer julgamentos baseados em seus saberes que, assim como Tardif (2002) observa, são saberes que se desenvolvem sempre no espaço do outro e para o outro. Logo, também os saberes docentes se materializam no e com o outro, na pluralidade do cotidiano do ambiente escolar, no entrecruzar das identidades de professores e alunos.

Ao contrário da posição defendida pela racionalidade da metafísica ocidental que afirma o pensamento de que apesar de termos representações mentais e linguísticas de uma determinada realidade afirma que existe um mundo “lá fora”, ou seja, uma realidade independente das representações humanas (SEARLE, 1999), Tardif considera que essa racionalidade resulta de um saber que é uma construção coletiva, de trocas discursivas entre os sujeitos sociais. Ele diz:

Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles [...] Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (2002, p. 199).

Aqui fica evidente que a racionalidade docente se faz, primeiro, mediante um outro ator, segundo, não há uma racionalidade única e verdadeira como aquela defendida pela tradição intelectual ocidental, onde a realidade existe, mas os sujeitos não podem interferir nela. A racionalidade que caracteriza o saber do professor, na perspectiva presente acima, é uma racionalidade que se faz e refaz continuamente sempre com a intervenção do outro. Essa posição indica que a realidade existe, ela é dinâmica, plural e se constitui através das relações sociais num movimento de constante *de-vir*.

Há ainda um terceiro saber apresentado por Pimenta (2005), são os saberes pedagógicos oriundos das disciplinas do curso de formação de professores que tratam especificamente dos processos de ensino aprendizagem, das maneiras de ensinar e aprender, do relacionamento professor – aluno. Tais saberes apresentam-se, fragmentados nas diversas disciplinas pedagógicas. A autora destaca a necessidade de superar essa fragmentação ressaltando que os saberes pedagógicos precisam se pautar a partir das necessidades postas pelo real. A prática pedagógica dos formados deve ser o ponto de partida e o de chegada visando a reinvenção desses saberes a partir da prática social educativa – a partir da prática social de ensinar, já que os saberes pedagógicos se constituem a partir da prática que, constantemente, os reelabora e atribui significados,

[...] O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente [...] (CUNHA, 1989, p. 39).

Porém a prática pedagógica revela muito da identidade docente, é no chão da escola - a sala de aula - onde podemos encontrar maneiras de representar a docência. Nesse ambiente se materializa parte da produção da vida do professor, da profissão docente e, por conseguinte, a produção da escola enquanto desenvolvimento organizacional. Entretanto, assim como pensa Cunha (1989), é importante compreender que existem outros saberes que podem ser observados no/a professor/a que são resultantes da apropriação que ele/a faz de sua própria prática assim como dos saberes histórico-sócio-culturais que vai adquirindo ao longo da vida, pois:

“[...] Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação [...].” (PIMENTA, 2005, p. 26)

Os saberes docentes são materializados no cotidiano da prática docente, quando exercidos em sua plenitude no firmamento das intuições que lhe garantam espaço e tempo contextualizado à realidade social que os circundam. Os mesmos visam a construção de novos conhecimentos que contribuem para a reflexão da própria prática, e desse modo, atenda às especificidades próprias dos processos de ensinar e aprender, reconhecendo que seus limites estão para além da sala de aula.

SEÇÃO 3 – REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS EM NARRATIVAS RIBEIRINHAS NA COMUNIDADE DE QUIANDUBA.

“Abrir-se a “alma” da cultura é deixar-se “molhar-se”, “ensopar” das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência”. (FREIRE, 1995, p. 110)

O propósito desta seção é dar conta da análise das representações de Professores/as que são construídas e veiculadas na oralidade da Comunidade do Rio Quianduba, tomando como fonte de análise e reflexão as narrativas orais dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas nessa localidade. Narrativas que foram construídas durante a realização da coleta de dados empíricos junto aos professores, pais, alunos e servidores de apoio pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

Ao investigar sobre as representações de Professores/as, construídas e veiculadas na oralidade da Comunidade do Rio Quianduba, adentramos no universo das narrativas orais como “espaço/lugar” privilegiado de percepção da maneira como os sujeitos, em seu cotidiano, articulam-se e vão construindo e transformando suas identidades representando-se e sendo representados a partir das relações sociais circunscritas nos mais diversos contextos socioculturais.

3.1 - As primeiras impressões e expressões

Desvendar o universo simbólico de determinado grupo social, caminhar em busca de um objetivo possível, implica, necessariamente, (re) compor o cotidiano, as subjetividades e sensibilidades através das representações construídas e veiculadas por esses sujeitos. Experiências e vivências constitutivas de suas identidades no decorrer de suas trajetórias históricas e das narrativas forjadas sobre “si” e sobre o “outro”. A constituição de diferentes identidades, formadas e transformada, no cotidiano de trabalho, de sociabilidade e de lazer, nos remete ao desafio de experimentar na escrita da narrativa, a possibilidade de interpretar as representações de Professores/as presentes na oralidade da Comunidade de Quianduba.

Entrar no universo alheio foi um dos momentos mais difíceis e complexos vividos na experiência com as narrativas. Aproximar-se do outro para buscar informações, para percebê-lo como “outro” é sempre um desafio criativo. Pode ser comparado a entrar num rio onde não se sabe a profundidade, a extensão, os seres que o habitam, a força das águas, o tempo de abundância e de fartura. Remar nesse rio de águas que na sua mansidão revelam-se turbulentas e impiedosas em suas constantes correntezas de marés lançantes, de repontas,

repiquetes e remansos. Movimentos contínuos e descontínuos que marcam os tempos das marés, tempos de entrar e sair do rio, de ir e vir.

As atividades de campo tiveram início ainda no mês de dezembro de 2014, quando nos dirigimos ao lócus da pesquisa para estabelecer o diálogo e a aproximação necessária com os sujeitos. É certo que antes de adentrarmos o universo comunitário e, conseqüentemente, o cotidiano escolar, passamos a experimentar um tempo de espera, de anseios, expectativas que passaram a fazer parte do pensar e do fazer pesquisa na Comunidade. De fato, fazer pesquisa é, antes de tudo, prever ações, planejar cuidadosamente o percurso, fazer escolhas, levantar hipóteses, pensar e antecipar o provável e o improvável.

Ao chegar à Comunidade de Quianduba nos deslocamos para a Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, lócus da nossa pesquisa, onde foi possível dialogar com a equipe gestora sobre os propósitos da atividade, e assim, obter as informações necessárias e pertinentes ao desenvolvimento de nosso trabalho.

Na escola encontramos pessoas receptivas, prestativas e acolhedoras, as quais pareciam estar sempre preocupadas com situações peculiares ao cotidiano escolar.

Imagem 4- Professoras e SAP da Comunidade



Fonte Arquivo Pessoal, 2015.

Desde o primeiro dia de coleta de dados, percebemos um grande envolvimento da equipe escolar com as discussões e encaminhamentos a serem deliberadas nas reuniões, como por exemplo, no dia 17 de Abril de 2015, quando encontramos a equipe de Professores, Coordenação Pedagógica, equipe Gestora e Servidores de Apoio Pedagógico envolvidos com as atividades da Hora Pedagógica – HP. Nesse momento fizemos a explanação do projeto de pesquisa, falamos dos objetivos e finalidades do trabalho, bem como das contribuições trazidas à comunidade. De acordo com a narrativa da Servidora de Apoio Pedagógico:

Muitos trabalhos de pesquisa já foram realizados aqui, de vez em quando chega um aluno, pesquisadores das universidades, mas a gente sempre fica sem saber do resultado. Só vem buscar, mas não devolvem pra comunidade o resultado dessas pesquisas. A gente já até tinha conversado sobre isso que a gente não ia mais aceitar aqui, porque nunca sabemos o que falam da nossa escola, da nossa comunidade [...]. (NARRATIVA DA SAP 7, 2015).

A primeira impressão foi a seguinte: quando entramos no universo do “outro” somos também percebidos como “outro” e nossos objetivos também são perceptíveis e não são intencionais, há interesses de ambos os lados.

As impressões sobre o contexto em análise começaram a surgir, as percepções sobre a diversidade do tempo local, das marés, das cheias, do tempo do rio e da mata. E principalmente, a percepção de que esse “tempo” determina os modos de vida no lugar, e conseqüentemente, os tempos da docência e também da discência na comunidade, ou melhor, os tempos de escola, e conseqüentemente, os tempos da docência ribeirinha.

Passamos a viver no limite, entre a fronteira do “eu” e do “outro”, um lugar coletivo, compartilhado, mas, de algum modo, alterado, modificado, “invadido”. Um cotidiano que passou a (re) inventar-se para abrigar em sua dinâmica novos tempos e novas experiências, novos sujeitos e novas histórias.

A rotina da escola sofreu alterações, mesmo que houvesse um esforço, por parte de todos os envolvidos no processo para “disfarçar”, ainda assim, o dia-a-dia do ambiente escolar passou a ser objeto de análise:

Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado. (DUARTE, 2002, p. 145).

Perceber esses cenários em comunidades ribeirinhas, como é o caso de Quianduba, onde as paisagens vão demarcando os traços e tecendo as identidades sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais com características peculiares, é condição necessária para a compreensão do contexto em que o objeto de pesquisa é analisado. As representações de Professores/as na Comunidade de Quianduba estão desenhadas nas condições de produção da existência local, nos modos como a escola organiza, pensa, planeja e direciona a atividade docente.

Ao encontrar o Grupo de Professores constatamos também que a religiosidade é um elemento marcante na Comunidade de Quianduba. Todos os Professores estão envolvidos com atividades religiosas com grupos de crianças, adolescentes e jovens, tanto na igreja católica quanto na igreja protestante (AICEB). Entretanto, o catolicismo ainda é a religião predominante, porém de muitos que se declaram católicos, existe um número menor daqueles que realmente participam das atividades da igreja.

Contudo, observamos que os princípios e valores morais que orientam o comportamento, as relações sociais, principalmente na escola em análise, têm seus fundamentos nas diretrizes religiosas muito presente no cotidiano da comunidade. Mas nos últimos anos, a igreja evangélica vem se expandindo e crescendo cada vez mais na comunidade, isso pode ser comprovado pelos próprios Professores que dos 10 (dez) entrevistados, 5 (cinco) são católicos e 5 (cinco) evangélicos.

Nessa dinâmica, semanalmente os Professores dividem seu tempo entre o trabalho, a família e as atividades religiosas, como por exemplo: todos os domingos, durante o ano, eles participam das celebrações religiosas nos cultos, rezas nos dias de semana e dos festejos da padroeira local – igreja católica – e das celebrações e eventos ocorridos na igreja evangélica.

É importante mencionar que durante o período em que estivemos realizando a pesquisa na comunidade ocorreu os festejos de Nossa senhora do Perpétuo Socorro – a padroeira da Igreja Católica – fato que marca a forte tradição da população local e também o tempo social dos Professores/as envolvidos com as atividades desta igreja, conforme imagem abaixo, observamos que a vivência desses sujeitos combina os diferentes espaços e experiências sociais, culturais e religiosas que marcam suas histórias e o dia-a-dia na Comunidade de Quianduba.

Os rituais, as datas festivas da Comunidade são tempos importantes dos quais também os/as Professores/as participam ativamente, envolvendo-se nas diversas atividades de organização, preparação e ornamentação das festividades que ocorrem durante o ano na localidade.

Imagem 5: Círio da Padroeira da Comunidade de Quianduba



Fonte Arquivo Pessoal, 2015.

Dentre os diversos rituais e atividades desenvolvidas pela comunidade católica destacamos o dia da celebração do círio como um dos momentos mais especiais para as pessoas e para toda comunidade, onde todos os anos as famílias se preparam por semanas, tanto na organização familiar quanto na preparação do ambiente onde ocorre a festividade. O trabalho coletivo é muito visível desde a preparação, arrumação e ornamentação do Centro Comunitário, da igreja, do Arraial para a passagem da festividade e das homenagens a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro até a o momento das celebrações que são muito animadas e alegres. Nesse contexto religioso, a tradição e a oralidade dos mais velhos são essenciais para transmitir os valores, a crença, a devoção que é sempre ensinada através dos ritos e símbolos religiosos muito praticados nesse período. Na comunidade de Quianduba, esse é sempre um tempo de preparação, animação e de renovação da fé católica, e ainda, são tempos de partilhar experiências, de experimentar a vivência em comunidade e de celebrar as conquistas.

3.1.1- O contexto escolar

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro tem suas origens no início da década de 60 quando, na época, funcionava

em casas particulares, com classes multisseriadas, por não ter um espaço apropriado para a escolarização dos filhos dos moradores.

Imagem 6: Escola Nsa. Sra. do Perpétuo Socorro



Fonte Arquivo Pessoal, 2015.

Assim, algumas famílias cediam suas casas para que os Professores pudessem “dar aula”. Nesse período havia muitas crianças fora da escola, não existiam programas sociais como Bolsa Família, Bolsa Escola, Transporte e Merenda Escolar. Assim a necessidade de ir à escola se fazia muito mais com o objetivo apenas de aprender a ler e escrever, como podemos perceber no seguinte relato:

Ah! Nesse tempo a escola num tinha importância, bastava só aprender a ler pa assinar o nome e aprender fazer conta, num carecia tanto estudo cum é huje. Além disso tinha que trabalhar pa ajudar no sustento da casa, a família era muito grande e só o papai num dava conta. Era muita gente pa cumer e o papai dizia que estudar num dava futuro. Ruim era morrer de fome. Então quando era época do açaí ou de cortar a cana nós num ia pa escola porque tinha que ajudar o papai [...]. (NARRATIVA DO PAI 12, 2015).

Nos anos 80 a Comunidade conseguiu a construção de um prédio escolar, com duas (02) salas de aula, cozinha, pátio e banheiros, que funcionava à margem esquerda do rio, com atendimento de três (03) professoras que lecionavam no espaço e uma (01) professora que ministrava aulas em sua própria residência. Porém com pouco tempo a estrutura do prédio começou a apresentar problemas e novamente a escola passou a funcionar nas residências das professoras. Isso permaneceu até o início da década de 90.

Em 1992 o alunado em idade escolar havia crescido demasiadamente, e duas Professoras, das três que atendiam as crianças, mudaram-se para a sede do município, e foi necessário mobilizar a Comunidade para buscar novos Professores.

De acordo com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, a Comunidade Eclesial de Base – CEB's – através de suas lideranças, passou a organizar-se e mobilizar-se para reivindicar junto ao poder público municipal a contratação de novos professores para atender as crianças da Comunidade. Após várias viagens e reuniões na Prefeitura foram contratadas duas (02) professoras, uma pela rede municipal e outra pela rede estadual, as quais foram lotadas nas escolas Tancredo Neves e Padre José Borghese que funcionavam no Centro Comunitário Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Já em 1994 chegaram novos Professores e foi criada a Escola Glória Pinheiro que funcionava numa residência no Alto Quianduba; a Escola Padre José Borghese funcionava numa residência no Igarapé Açú – um braço do Quianduba; a Escola Bom Jesus, Tancredo Neves e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro funcionavam no Centro Comunitário. Essa geografia das escolas foi uma tentativa de atender a todas as crianças em idade escolar o mais próximo possível, pois deslocá-las para o Centro Comunitário era arriscado por conta da correnteza e das tempestades no período chuvoso.

Somente em 1997, após a CEB local mobilizar um grupo de moradores, a comunidade conseguiu um prédio escolar, que foi construído ao lado da Igreja Católica, com duas salas de aula, cozinha, secretaria e banheiros. Nesse período a Unidade Escolar funcionava nos turnos manhã, intermediário e noite. Em 1998, devido ao crescimento no número de matrículas as várias escolas existentes na Comunidade, foram nucleadas à Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro que já existia, mas atendia somente uma turma de educação infantil. Com essas alterações a escola ganhou uma equipe gestora e, novamente, através da mobilização e organização da CEB local, a Comunidade conseguiu a ampliação do prédio e melhorias na infraestrutura do ambiente escolar.

Em 2005 ocorreram as primeiras eleições diretas para Diretor da Unidade de Ensino que já contava com um quadro significativo de funcionários e Conselho Escolar estruturado. Atualmente a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental possui uma boa infraestrutura com oito (8) salas de aula, laboratório de informática, secretaria, sala de professores, direção, cozinha, pátio, brinquedoteca. Além desses espaços ainda são utilizados o Centro Comunitário para reuniões e eventos da escola e o arraial comunitário para as atividades recreativas e lúdicas das crianças.

O quadro funcional é composto por 13 professores licenciados em Pedagogia, sendo que três (3) atendem os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), uma (1) Coordenadora Pedagógica com formação em Pedagogia, uma (1) Diretora também com formação em Pedagogia, uma (1) Secretária, uma (1) Assistente Administrativo, dois (2) Vigias, oito (8) Serventes que também atendem à demanda do CRÁS Ribeirinho – Pólo 7 – onde são atendidos os alunos nos mais diversos Projetos da Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS – como, Projovem, Atividades de Reforço da Aprendizagem e atividades realizadas pela equipe psicossocial da SEMAS, que uma vez na semana realizam atividades com os idosos, gestantes e famílias em situação de vulnerabilidade social. Além disso, a escola oferece a seus alunos o atendimento no Programa Mais Educação, no contra turno, que funciona com as atividades de Futebol, Música, Pintura e Campos do Conhecimento que envolvem as atividades de Matemática e Língua Portuguesa.

A Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro atende, atualmente, alunos da Educação Infantil, Creche (3 anos) e Pré-Escola (4 e 5 anos), Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos 1ª e 2ª Etapas nos turnos manhã, tarde e noite. O atendimento às crianças da Creche ocorre na própria escola no turno da manhã onde a Professora atua com 10 crianças desenvolvendo atividades psicomotoras, lúdicas e recreativas a partir de uma proposta pedagógica orientada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Abaetetuba – SEMEC.

3.2- A escola e o tempo/espço da docência na Comunidade de Quianduba

No contexto dos processos de formação e da própria profissionalização docente é substantivo pensar os tempos/espços da docência, enquanto lugar de construção, formação e transformação da identidade docente. Analisar as representações de Professores/as na Comunidade de Quianduba nos impele a considerar o tempo/espço em que a docência se materializa no cotidiano desses sujeitos.

Mas, é preciso dizer que quando estamos falando de tempo/espço da docência que se dissemina em vários outros tempos: tempo de sala de aula, tempo do planejamento, tempo da avaliação e o tempo dedicado à docência fora do ambiente escolar. Podemos dizer que são tempos de ensinar/aprender.

3.2.1 - O tempo de ensinar/aprender

A atividade docente insere-se na organização de um sistema escolar que tem sua cultura e dinâmica própria, na qual, Professores e Alunos são elementos chaves da ação

educativa, estabelecendo-se entre si ações formativas marcadas, entre outras coisas, por concepções sobre a sociedade, a família, a educação e a visão de homem e de mundo. A atividade docente, portanto, faz parte de um sistema complexo, representado pela escola, cujas relações Professor X Aluno não estão isoladas dos demais componentes e elementos da comunidade escolar. Sendo o sistema escolar um reflexo, ou subsistema, do macro contexto instituído pela sociedade que tem uma cultura educativa, o contexto da atividade pedagógica demarca um tempo/espço de construção da identidade docente. Assim a profissionalização docente se constitui como um processo de construção/consolidação das identidades docentes, e nesse processo, o profissionalismo¹² e a profissionalidade¹³ se relacionam de forma dialética, enquanto dimensões constituintes da profissionalização (GAUTHIER, 2004).

Assim, a rotina docente na Comunidade do Rio Quianduba, inicia por volta das seis horas da manhã quando o Rabeteiro¹⁴ se dirige para os diversos braços, furos e igarapés existentes na Comunidade em busca dos alunos. Entre os diversos braços, igarapés e furos existentes na Comunidade, a escola recebe crianças e adolescentes do Furo Efigênia, que fica ao lado da Igreja Católica, bem em frente ao Centro de Referência da Assistência Social - CRÁS Ribeirinho do Polo 7, como pode ser observado na imagem a seguir:

Imagem 7: Furo Efigênia



Fonte Arquivo Pessoal, 2015.

¹²Relativo ao ser Professor/a.

¹³Relativo aos saberes e competências da profissão.

¹⁴Assim chamado pelos moradores locais à pessoa que faz o transporte escolar dos alunos, em rabetas, para as escolas da Comunidade.

Os moradores desse furo têm horário determinado para entrar e sair. Como não existem pontes – apesar da Comunidade está localizada numa área de reforma agrária de Assentamento do Incra, onde está previsto a melhoria das condições de infraestrutura da Ilha, e conseqüentemente das famílias assentadas – prevê-se a construção de pontes para facilitar o escoamento da produção e melhoria das condições de tráfego de produtos e pessoas. Porém, esses moradores ainda dependem dos horários da maré cheia para se locomoverem a outras partes do rio, para chegar à escola e também para ir a sede do município.

Mas as narrativas coletadas durante a realização da pesquisa apontam certa peculiaridade no atendimento escolar das crianças e adolescentes que residem no Furo Efigênia, conforme o relato da professora 10:

Sabemos que tem dias na semana que eles não podem vir no horário da turma, então a gente se prepara pra recebê-los nos horários em que a maré dá pra eles virem. Eles participam da aula e agente repassa a frequência pros outros Professores. Infelizmente, ou felizmente, essa é a nossa realidade, e não há nada que possamos fazer a não ser adequar o tempo que a maré tá cheia pra que eles venham pra escol (2015).

Esses alunos tem um tempo específico para estudar, eles têm horário determinado, um tempo que também influencia no tempo da docência. Há uma cumplicidade entre Professores e a equipe escolar, assim como há uma sensibilidade na adequação do tempo no atendimento desses alunos. Esses tempos da docência ribeirinha possuem especificidades que estão diretamente relacionadas com o tempo da natureza. Há uma relação intrínseca entre os marcadores de tempo da comunidade e as atividades pedagógicas desenvolvidas durante o tempo letivo, ou seja, o calendário de atividades escolares.

A atividade docente passa a ser um trabalho solidário, compartilhado entre seus pares, mas também é uma atividade incompleta, e que pela sua incompletude, vai se completando em relação ao outro, na ação com e para o outro. Assim o tempo de aprender é perpassado pelo tempo de ensinar e vice-versa.

A temporalidade das atividades docentes é influenciada pelo tempo do rio, da subida e descida das marés, das épocas de extração do açaí e dos períodos de correntezas e fortes chuvas que ocorrem na Comunidade entre os meses de fevereiro a maio.

Mas, ainda assim, a estrutura rígida e linear do tempo escolar, na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, impõe implicações negativas na autonomia da atividade docente, no currículo, nas relações interpessoais e na própria qualidade do atendimento

educacional. O estabelecimento da temporalidade no cotidiano escolar, embora deva considerar os interesses de professores, pais e funcionários, não deve menosprezar os alunos, em seus tempos psicológicos, emocionais, afetivos, e os tempos específicos do rio, das matas que determinam os tempos de aprender e de ensinar. Como podemos observar na narrativa a seguir:

Quando chega a safra do açaí tem muitos alunos que não vem pra escola, eles faltam muito e alguns até abandonam a escola por causa que vão apanhar açaí, principalmente os meninos, às vezes vai a família inteira. Então isso dificulta o nosso trabalho aqui na escola. (NARRATIVA DA SAP 3, 2015).

O tempo da escola, mesmo apresentando sinais iniciais de ruptura com o tempo no calendário escolar, ainda é orientado pela lógica de um padrão que segue o modelo das escolas dos centros urbanos. O calendário de dias letivos adotado na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro é o mesmo que todas as escolas da rede municipal de Abaetetuba utilizam como referência para marcar os tempos de ensinar-aprender e aprender-ensinar.

Diante dessa realidade podemos nos perguntar: onde entra a discussão e as orientações presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no cotidiano das instituições educacionais ribeirinhas no Município de Abaetetuba? Esta indagação, talvez se faça necessária muito mais para pensar a maneira como têm sido tratada essa questão no âmbito dos sistemas de ensino municipal e estadual.

Do ponto de vista legal, as práticas adotadas no atendimento aos alunos na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro atendem, de alguma forma, as orientações das Diretrizes quando prevê no Artigo 7º que:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

No que se refere aos tempos da docência na Comunidade de Quianduba, os/as Professores/as carregam consigo as marcas e os elementos que materializam a atividade docente. Esses tempos são atravessados por inúmeros outros tempos desses sujeitos uma vez que não há como separar os tempos da docência dos tempos ligados à vida pessoal e familiar, como bem enfatiza ARROYO (2013):

Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É outro nós. (p. 27).

Em relação a isso a Professora 9 argumenta que:

Eu vou pra casa e não consigo me desligar porque tem cadernos dos alunos pra fazer, corrigir, tem plano de aula pra organizar, tem algum assunto pra pesquisar. A minha bolsa vai cheia, então parte da escola vai comigo pra casa. Às vezes fico até tarde preparando material, fazendo cartazes, jogos pros meus alunos [...] o meu tempo da casa é dividido com o meu tempo da escola, não há como separar isso. Assim como os nossos problemas pessoais, você não consegue deixar atrás da porta da sala de aula, por mais que você queira, fazer isso é impossível [...]. (2015).

Além disso há ainda outros fatores que incidem sobre os tempos de ensinar/aprender na Comunidade de Quianduba como, por exemplo, a quantidade de alunos nas salas de aula influencia o tempo. O tempo de ensinar/aprender e o tamanho das turmas, são objeto de discussões, regulamentação e negociações, jornada semanal de atividades, carga horária diária de trabalho, uma vez que isso, juntamente com os salários pagos aos professores constituem os parâmetros que estipulam os gastos com a educação.

Não há um tempo/espaço específico de “Ser” Professor/a, há uma extensão da escola para casa e vice-versa. Em um dos dias de observação na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, constatamos que parte da escola, ou seja, dos fazeres pedagógicos acompanham os/as Professores/as no caminho de volta para casa. A Professora carrega consigo toda a tensão, as experiências, as expectativas, as conquistas e retrocessos daquele dia de trabalho. Ela relata que:

Quando saímos da escola, não adianta, ela vai com agente pra casa. Minha sacola vai cheia de cadernos, deveres, atividades para corrigir, a aula de amanhã que preciso planejar, o diário de classe que preciso preencher, as fichas dos alunos para fazer os registros. Tudo isso eu faço em casa. (NARRATIVA DA PROFESSORA 9, 2015).

O tempo/espaço da docência na Comunidade de Quianduba, não está circunscrito apenas nas paredes da sala de aula, por mais que, esta, se constitua como espaço/local de materialidade efetiva dessa atividade, mas, os elementos que tornam possível sua concretude estão para além dos muros da escola. Eles ganham espaço em outros tempos e lugares.

O pessoal e o profissional invadem os tempos/espaços de nós, somos Professores e Professoras ao mesmo tempo em que somos pai, mãe, membro de um sindicato, membro de uma igreja, amigo (a), são identidades impregnadas de sentido e significado que vão se agregando e nos tornando a um só tempo personagem e autor de nossas histórias (Ciampa, 2001). Somos representantes de diversos papéis sociais, assim como somos construtores das relações estabelecidas no meio social. E a escola enquanto instituição social também possui

mecanismos e estruturas que ultrapassam as fronteiras do profissional e do pessoal que invadem os tempos/espacos do eu e do nós.

Observamos que o tempo/espaço da docência na Comunidade do Rio Quianduba é marcado pelos tempos do lugar. As marés, determinam a hora da sala de aula, os tempos de ensinar, assim como os tempos de aprender. Para os alunos que residem no Furo Efigênia há períodos de ir à escola pela manhã e há períodos de ir à escola à tarde, e essa, é uma questão que a escola consegue administrar a partir do trabalho coletivo que é desenvolvido pela equipe de Profissionais da instituição. Para Oliveira (2008):

É notória a forte relação entre “o tempo social e individual entrecruzado com o tempo da natureza” (idem), ou seja, essas populações sustentam-se nos saberes sobre o tempo, as marés, os igarapés, a terra, a mata, o período de chuva e sol, para explicar suas práticas, técnicas e racionalidade produtiva (p. 44).

O tempo/espaço da docência na Comunidade do Rio Quianduba se dá também a partir das reuniões de pais, que são muito frequentes na escola, do Plantão Pedagógico realizado semestralmente na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e das Visitas Domiciliares, realizadas pela equipe escolar, como pode ser evidenciado na imagem a seguir:

Imagem 8: Plantão Pedagógico da EMEIF NSPS



Fonte Arquivo Pessoal, 2015.

É importante dizer que quando fazemos referência ao tempo/espaço da docência estamos falando tanto dos tempos em que atividade docente se concretiza quanto dos diversos

espaços/lugares em que ela ocorre. Compreendendo que a atividade docente é múltipla, e que o tempo docente é plural, complexo e idiossincrásico para cada Professor/a. O tempo docente assim como o espaço não deve ser compreendido como uma simples abstração no qual se desenvolvem as ações profissionais dos Professores, uma vez que elas não se dão ao longo de uma duração de tempo cronometrado, já que é na própria atividade docente que o tempo/espaço da docência se constitui e se institui como um tempo capaz de ser percebido e de ter sentido aos seus atores, os próprios Professores. (NETO, 2000).

A noção de tempo/espaço docente é complexa porque remete a diversos fenômenos, contextos, situações e lugares, dos quais, muitos não são quantificáveis. O tempo docente se relaciona com a dinâmica da organização do trabalho docente, com as disposições temporais e espaciais das diversas e complexas tarefas que os/as Professores/as da Escola NSPS realizam, dentro e fora do contexto escolar, como parte de sua atividade profissional.

Ao vivenciar a rotina do cotidiano escolar participamos da realização do Plantão Pedagógico na escola, um momento que exige planejamento, organização, mobilização e envolvimento de toda a equipe escolar. O primeiro Plantão Pedagógico ocorreu no mês de maio e faz parte das atividades do calendário escolar. Constitui-se no encontro de pais e professores com o objetivo de discutir e avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, buscar alternativas e sugestões para superar as dificuldades, de acordo com a imagem nove:

Imagem 9: Encontro e diálogo com o Grupo de Pais da Comunidade de Quianduba



Fonte Arquivo Pessoal, 2015.

Tomando como referência as observações sobre os alunos, que são registradas pelos professores no caderno de registro e durante o Plantão Pedagógico, essas informações são socializadas com os pais. Por outro lado, os pais também expressam suas opiniões acerca do conhecimento que têm de seus filhos fora dos muros da escola. Falam de seu comportamento, da rotina em casa, das impressões e visões que têm sobre seus filhos.

Ao falar desse momento, os profissionais da escola demonstram um grande entusiasmo, pois reconhecem a importância do envolvimento e da aproximação entre a escola e a família. É uma espécie de termômetro, mas também foi um mecanismo que a escola encontrou para aproximar as famílias do cotidiano da aprendizagem dos alunos, uma vez que, de acordo com a equipe gestora, muitas famílias não participavam das reuniões, porque predominava na Comunidade a ideia de que estudar não dava futuro, não colocava comida na mesa, como expressam as narrativas a seguir:

[...] E assim uma vez o papai falou: - Tu queres estudar? então trabalha, estudo não dá futuro pra ninguém. Tem que aprender a fazer alguma coisa, tem que trabalhar [...] (NARRATIVA DA PROFESSORA 4, 2015).

[...] muitos dos nossos pais não incentivavam os filhos pra estudar [...] (NARRATIVA DO PROFESSOR 3, 2015).

O trabalho docente era assim visto na comunidade como um tempo perdido, um tempo desnecessário que não garantia a sobrevivência das pessoas. Para muitos, dos nossos antigos¹⁵, o/a Professor/a deveria apenas ensinar a ler, escrever e contar. Era suficiente aprender a assinar o nome e fazer “conta”. Com o passar do tempo e o trabalho de sensibilização das famílias para a importância da educação, a Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, passou a viver novas experiências. O Plantão Pedagógico, como exemplo dessas novas experiências, é um tempo de aprendizagens, de troca de informações, de estreitamento de laços de amizade e companheirismo, onde Pais e Professores falam dos avanços e dificuldades e estabelecem parcerias para superá-las.

Os tempos/espços da docência são sempre tempos/espços coletivos, compartilhados e negociados. Os laços construídos na cotidianidade da docência, as condições econômicas, sociais, culturais e geográficas impõem restrições à liberdade de fazer do tempo uma variável individual. Os tempos/espços da docência na Comunidade de Quianduba estão presentes, tanto interior quanto exteriormente ao espaço escolar. Os Professores/as, no contexto da atividade docente, experimentam e constroem os significados do tempo docente de forma

¹⁵Expressão usada para fazer referência aos parentes antepassados.

diferente. As tarefas do fazer docente não se limitam somente ao espaço escolar, essas atividades acompanham os/as Professores/as cotidianamente.

O tempo/espaço da docência na Comunidade de Quianduba se revela entre as tensões e especificidades do ambiente escolar como, preparação das aulas, organização de atividades pedagógicas, estruturação de material didático, preparação, organização e correção de trabalhos, provas, preenchimento de fichas de acompanhamento dos alunos, relatórios, diários de classe, caderno de registro e tantas outras atribuições, e ao mesmo tempo, participação nas reuniões de pais e mestres, período de planejamento, participação nas Horas Pedagógicas, preparação dos eventos anuais que fazem parte do calendário escolar. Tudo isso, exatamente em tempos que deveriam ser destinados à formação pedagógica, ao lazer, ao descanso e ao convívio familiar e social, recebendo, para isso, uma justa remuneração de “hora atividade”¹⁶, o que não é realidade na vivência e na prática docente desses Professores/as que continuam entrecruzando seus tempos de escola com rotinas e atividades curriculares muito rígidas, com os tempos do rio e da mata.

A escola, mesmo tendo conhecimento da possibilidade de ajustar os tempos de ensinar/aprender, não o faz, o calendário do ano letivo é padronizado pela Secretaria Municipal de Educação, permanece obedecendo a um tempo rígido desconectado das necessidades e da própria realidade de seus sujeitos, desconsiderando as práticas sociais locais, os tempos da natureza (do rio e da mata), e as condições da garantia de sobrevivência das famílias que dependem da ajuda dos filhos no período da safra do açaí, posto que é nessa época que a escola registra o maior índice de baixa frequência nas atividades curriculares. Neste caso, trata-se de cumprir o que já está determinado claramente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), quando vemos que em seu Art, 7º garante que:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

O Artigo 7º trata da responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, os quais devem regulamentar as estratégias específicas de

¹⁶Tempo reservado ao Professor em exercício de docência cumprido na escola ou fora dela, para estudo, planejamento, avaliação do trabalho didático, reunião, articulação com a comunidade e outras atividades de caráter pedagógico. Na rede pública do Município de Abaetetuba, a Hora Atividade ainda não está regulamentada.

atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

Este apontamento atribui autonomia aos sistemas de ensino, considerando as diversas realidades existentes dentro de uma mesma rede educacional, para tratar de maneira específica os tempos e espaços de atendimento dos sujeitos do campo tomando como referência os seus “modus vivendi”, ou seja, suas formas de produção, de organização do trabalho, do ciclo econômico de cada comunidade, como prevê o Parágrafo 1º do Artigo 7º das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (2008) “§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”.

Com isso verificamos que mesmo existindo uma normatização legal que orienta a organização do tempo e dos espaços pedagógicos das escolas do campo, ainda predomina um tempo e um espaço que constantemente concorrem com os modos de garantia da sobrevivência local. Ou melhor dizendo, a escola do campo, especificamente o lócus em que assentamos nossa pesquisa, precisa ainda percorrer um longo caminho no sentido da transformação de sua pedagogia escolar, mas falamos aqui de uma pedagogia que valorize a realidade da comunidade, que respeite a cultura e identidade de seus sujeitos, os tempos do rio e da mata, os ciclos de trabalho e produção dos modos de existir e sobreviver, as festas religiosas tão presentes no cotidiano das comunidade. Urge uma necessária transformação no currículo escolar que contemple a relação com o trabalho na terra, com o rio e a mata e que trabalhe o vínculo entre educação e cultura.

3.3 - A profissão docente na Comunidade de Quianduba: escolha ou necessidade?

A profissão docente na Comunidade de Quianduba aparece na maioria das narrativas como um caminho imposto pelas necessidades de garantia de sobrevivência e sustento de muitas famílias. Até por meados dos anos 90, o número de professores/as na comunidade era reduzido, mas com o aumento acelerado da população o quantitativo desses profissionais tem aumentado.

Ao analisar o quadro de Servidores da EMEIF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro verificamos que há um número considerável de servidores públicos só nessa instituição, já que também existe outra escola na Comunidade que atende desde a Educação Infantil até o

Ensino Médio, onde esse número triplica. Isso nos leva a perceber que, com a decadência das olarias, o serviço público é responsável pela renda de inúmeras famílias, se acrescentarmos aí, os servidores da saúde e dos programas e Projetos Sociais que funcionam no CRAS da Comunidade.

As narrativas revelam que a profissão docente, para a maioria de nossos entrevistados e se caracteriza como meio de sobrevivência, oportunidade de emprego rápido e fácil, na maioria dos casos, ser professor/a foi a única maneira para ingressar no mercado de trabalho como pode ser observado na narrativa a seguir:

A principal razão, foi a oportunidade, porque não tinha assim ... as outras áreas eram mais difíceis da gente arrumar emprego, o magistério não, tinha assim uma ... uma gama de oportunidade, que não se tinha tantos Professores formados. Tanto é que nessa época tinham muitos Professores leigos, então eu vi ali uma oportunidade de, ... emprego também. (NARRATIVA DA PROFESSORA 1, 2015).

Porém, encontramos professores/as que foram influenciados a trilhar os caminhos da docência pela convivência com outros professores, como é o caso expresso na narrativa abaixo. A professora relatou que, até o final da década de 90, as crianças da Comunidade paravam de estudar na 4ª série porque não havia condições favoráveis para o atendimento dos anos seguintes. Logo, a maioria das crianças e adolescentes interrompiam os estudos uma vez que suas famílias não tinham condições de mandar para a cidade. Neste caso, a narradora acima, foi uma das poucas a ir estudar na cidade. Para isso, foi trabalhar em “casa de família” como empregada doméstica. Trabalhava na casa de uma professora e por isso nos conta que foi muito influenciada pelo cotidiano da docência de sua patroa. Diariamente se via envolvida com os tempos e fazeres docentes que permeavam a vivência no local onde trabalhava e morava. Conforme o relato da Professora 2:

Quando eu estudava, devido eu morar com uma Professora, foi ela que escolheu, porque tinha ciências exatas, é ... administração, aí quando agente chegava no..., era no terceiro ano, no segundo, no primeiro ano, tinha que escolher, né. É, tinha que escolher, aí ela chegou e falou assim pra mim: Tu vai fazer magistério, porque é onde dá emprego. Onde dá oportunidade da pessoa trabalhar [...] (2015).

Outra característica interessante que surgiu em nosso trabalho foi a falta de opção por outros cursos, a universidade era algo inalcançável, estava longe de ser uma realidade para as pessoas da Comunidade de Quianduba. O ensino médio só existia nas escolas da cidade, chegando a essas comunidades apenas no ano de 1996, com a implantação do SOME (Sistema Modular de Ensino) em nove comunidades das Ilhas de Abaetetuba. Mas mesmo assim era muito difícil porque esse atendimento era feito em localidades polo e o deslocamento dos

alunos, principalmente no período de inverno, chegava a ser sacrificante por conta das fortes correntezas, do remar contra a maré, das chuvas constantes na região e da própria precariedade do atendimento desses alunos, que estudavam em barracões improvisados, quase sem merenda, sem transporte escolar, sem material didático e tantos outros desafios. No dizer de um dos professores que também cursou o Ensino Médio no SOME;

Também a gente sabe que naquela época era difícil pra gente terminar o ensino médio e ingressar na universidade. Então agente, agente optou pelo magistério, porque a gente sabia que fazendo magistério agente teria uma chance de, de conseguir emprego na educação. (NARRATIVA DO PROFESSOR 3, 2015).

Pela narrativa, podemos comprovar que ser Professor na Comunidade de Quianduba não foi uma escolha para este entrevistado, foi a única possibilidade de conseguir um trabalho nem tão penoso, como a maioria dos jovens da Comunidade que nas primeiras horas da manhã já estão nas prensas¹⁷, como eles mesmo dizem “fazendo telha”, um trabalho digno, mas muito pesado e arriscado por conta do processo de fabricação, armazenamento e beneficiamento dos artefatos de argila. Tomado como rota da longa jornada e das péssimas condições de trabalho, o magistério foi a única saída para livrar-se do destino comum a muitos jovens, crianças e adolescentes da Comunidade.

Para esta outra Professora a escolha da profissão se deu também pela análise que a mesma fez das condições e possibilidades de trabalho:

Eu na verdade foi uma questão assim de ... querer fazer uma diferença na minha família, porque nenhum dos meus irmãos conseguiram terminar os estudos. E ..., assim uma vez o papai falou: - Tu queres estudar? então trabalha, estudo não dá futuro pra ninguém. Tem que aprender a fazer alguma coisa, tem que trabalhar. E eu via assim que eu não queria nenhum daqueles trabalhos, porque eu via que eles passavam muita dificuldade. Eu queria fazer uma diferença, que um dia também, talvez, pudesse tá ajudando, né, a minha família, como hoje com o meu trabalho eu consigo ajudar[...]. (NARRATIVA DA PROFESSORA 4, 2015).

Neste cenário a escolha da profissão foi muito mais motivada pela vontade de provar a importância da educação para seus pais, o que na época não era valorizada na Comunidade, e que havia outro caminho para conseguir trabalho. Então, neste caso, foi uma escolha. Até mesmo porque assim como outros professores, esta já possuía experiência de trabalho na igreja com crianças e adolescentes e seus relatos traduzem a vontade de ser professora. Uma escolha despertada tanto pelo trabalho social na igreja quanto pela análise das condições de trabalho ofertadas na Comunidade.

¹⁷Máquina utilizada nas olarias para fabricar as telhas.

Dos dez (10) professores/as entrevistados apenas dois (2) relatam que ser professor foi uma escolha pessoal, os demais são unânimes em dizer que foi a única maneira de conseguir trabalho fácil, rápido e sem a exigência de uma escolaridade maior. Todos esses professores ao iniciarem sua carreira possuíam apenas o Ensino Médio. Entretanto, vale dizer que atualmente todos possuem licenciatura, isso significa que, mesmo o magistério não tendo sido uma escolha, mas uma vez atuando como professores, esses sujeitos investiram em sua formação e optaram por construir carreira e se firmar na profissão.

3.4 - O significado do trabalho docente para a Comunidade

Arroyo (2013), nos lembra que o Ofício de Mestre, continua sendo de grande valor considerando que a educação não pode acontecer sem a presença dos Professores, seu ofício não pode ser descartado, somente eles têm condições de decidir sobre a arte de ensinar e de educar.

Esse imaginário trazido pelo autor pode ser observado no cotidiano da docência na Comunidade de Quianduba quando percebemos que os processos de produção de significados e sentidos do trabalho docente são atravessados por representações que destacam o caráter afetivo dos/as Professores/as. Para os/as Alunos/as o/a Professor/a não é simplesmente alguém que está ali (na sala de aula) como um figurante interpretando um papel, eles/elas são presença viva e marcante no cotidiano dessas crianças. O/A Professor/a é referência, enquanto pessoa e profissional, ainda é uma figura exponencial, que assume um status, até mesmo como liderança na Comunidade, como neste caso, vários sujeitos pesquisados que são professores/as e assumem outras funções como líderes de grupos nas igrejas e associações presentes na localidade. Essas figuras ganharam destaque e prestígio, são respeitados e muito bem conceituados pelo trabalho que desempenham. “Eu vejo os Professores daqui como pessoas muito especiais. Eles têm compromisso com nossos filhos, são responsáveis, e a maneira como eles ensino, meus filhos tem aprendido [...]” (Narrativa do Pai 10).

Para as crianças da Comunidade de Quianduba o/a Professor/a é alguém que marca suas vidas, que compartilha histórias e experiências, que mora no mesmo rio, que participa e divide os mesmos espaços sociais na comunidade, que conhece a vivência, que todos os dias percorre os mesmos caminhos, segundo a narrativa da aluna 7:

A gente conhece os nossos Professores, eles moro aqui, a minha mora bem ali, sempre quando eu passo na casa dela eu grito, quando ele me enxerga ela vem fala comigo. Ela é muito carinhosa, atenciosa, gosta de ensinar o que nós num sabe. E quando eu chego em casa eu brinco de ser Professora porque eu quero ser igual a minha Professora (2015).

É no cotidiano da sala de aula que professores e alunos materializam e dividem experiências e práticas que estão para além das páginas do livro didático, da grade curricular, dos manuais e programas instituídos no ambiente escolar. Eles aprendem e ensinam lições sobre fraternidade, solidariedade, partilha, comunhão e, principalmente, sobre humanidade. Lições que marcam suas histórias e reforçam a visão que os pais, alunos e servidores de apoio pedagógico têm sobre a importância e o significado do trabalho do/a Professor/a na Comunidade. Para a Professora 4:

Eu acho que o nosso trabalho também, ele não deixa de ser um trabalho social, porque além da gente trabalhar o aluno, a gente trabalha as famílias, [...] tanto é que, falece alguém no rio, geralmente não tem aula na nossa escola porque a gente toma essa dor pra gente. Se tem alguém, uma família que aconteceu algum acidente, alguma coisa, a escola se reúne faz uma cesta básica vai visitar, leva. Eu acho que tudo passa por nós [...] Então eu acho que na nossa escola, o nosso papel tem sido muito importante pra nossa comunidade. (2015).

A representação que os alunos, pais e demais membros da comunidade escolar fazem dos/as Professores/as, em Quianduba, é explicada pela Psicologia Social como uma construção coletiva que se dá na relação com os “outros”. É na relação com esses outros “eus”, diferentes de si e entre si, que o sujeito se reconhece enquanto um outro “eu”. Logo, o processo que envolve a formação e transformação das identidades envolve uma pluralidade de ações de acordo com os papéis que exerce e o comprometimento com o contexto sociocultural em que vive. Dessa forma o indivíduo pode agir de determinado modo em um ambiente social e de modo diferente em outro. Isso não ocorre por inautenticidade, mas porque somos um e somos muitos, assim como o “Severino” de Ciampa (2001), a representação dos/as professores/as vai se construindo pela severidade da profissão docente. O ambiente, o contexto, as rotinas, a trajetória profissional e o fazer pedagógico na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro narram as representações de professores/as a partir de posições assumidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo:

É porque ele prepara as crianças pra ser bons cidadãos, não só na sociedade mas no nosso país inteiro né, então que seria das pessoas se num tivesse Professor, né? Não teria Professor, porque se não ensinar né, não chegaria a ser Professor. Então eles são uma parte básica mesmo, uma coisa muito importante que nós dependemos, nem só as crianças, mas nós também, que eles venho né pra escola pra pegar o ensinamento e expandir na sociedade. (NARRATIVA DA SAP 3, 2015).

O trabalho docente marca o cotidiano da Comunidade, não apenas porque os /as professores/as são competentes e responsáveis, mas também porque há uma cobrança pontual

dos pais sobre o desempenho da aprendizagem de seus filhos. Uma característica importante, que na verdade tornou-se uma prática significativa para o processo educacional, é a participação das famílias na escola. As reuniões de Pais e Mestres são constantes; ocorrem bimestralmente com a presença da maioria dos pais. Os poucos que não “aparecem” na escola, a equipe pedagógica realiza as visitas domiciliares para tentar sensibilizar esses pais, além de outras estratégias, como por exemplo a assinatura da frequência do Bolsa Família que é encaminhada para a Secretaria de Assistência Social do Município – SEMAS, são medidas que visam estreitar as relações entre escola e família.

É importante frisar que das reuniões que presenciamos, observamos que estas têm se constituído como referência para avaliar e planejar os rumos da educação na Comunidade. Muito do que é dito na reunião de pais retorna ao palco, na Hora Pedagógica, como forma de (re) pensar práticas, posturas e atitudes que passam a ser avaliadas a partir do que foi questionado.

As discussões e conflitos também fazem parte da rotina das reuniões na escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Constatamos que nesse momento, se colocam frente a frente, Pais e Professores, cada qual representando um papel, como na história do Severino e da Severina, ambos sofridos e marcados pelas agruras de seu destino, mas sempre buscando uma outra representação de si. Na reunião da escola pais e professores, no cotidiano comunitário, vizinhos, conhecidos, parentes, ambos assumem papéis e ocupam posições diferentes de acordo com o contexto onde são colocados e representados.

3.5 - As representações de Professor/a em narrativas ribeirinhas na Comunidade de Quianduba

O ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola. São esses traços que configuram esse coletivo, essa função de mestre de escola. (ARROYO, 2013, p. 35).

As representações de professor/a construídas nas e pelas narrativas ribeirinhas nos possibilitam a percepção de uma multiplicidade de identidades formadas e transformadas no cotidiano do trabalho docente, da família, do lazer, dos eventos sociais, sendo este o foco principal de análise desta abordagem. Das narrativas emergem discursos que possibilitam a constituição de diversas representações de professor/a na Comunidade de Quianduba, identidades que são sempre “coletivas” e “individuais.”

A identidade docente carrega a ideia da coletividade, do domínio coletivo de saberes e de fazeres, de passagem por rituais e momentos idênticos de formação, titulação, seleção e concursos. Contudo:

Somos professores (as). Representamos um papel, uma imagem social, que carrega traços muito marcantes e muito misturados. Incômodos. A resposta à pergunta quem somos está colada a como foi-se constituindo a imagem social do magistério. (ARROYO, 2013, p. 28).

Diferentemente da imagem histórica e social - que também é uma representação, construída sobre o/a Professor/a, que era ou ainda é visto como “aquele que dá aulas” associando essa representação a uma sensação de desvalorização, ocultando o papel de profissional e fortalecendo a ideia de que se seu papel é “dar aulas”, portanto uma atividade não remunerada - para as crianças e adolescentes da Comunidade de Quianduba o/a professor/a continua sendo uma figura de referência local, de quem, elas lembram pelos traços da personalidade, pelo jeito de conduzir as atividades em sala de aula, tanto de forma positiva quanto negativa, como nos lembra “[...] aquela que gritava muito.” (Narrativa da Aluna 1).

As crianças percebem e avaliam a atuação do/a Professor/a, sabem expressar com palavras, gestos e emoções a sua visão sobre seus professores. O diálogo com o grupo de alunos foi o mais dinâmico e espontâneo que vivemos. Os relatos vieram seguidos de risos, expressões de saudade de um/uma Professor/a, que foi lembrado/a naquele momento, gestos e expressões faciais que falavam muito mais do que as palavras.

3.5.1 - A representação de Professor/a pelas relações afetivas na sala de aula

Conforme a análise das narrativas e das observações coletadas durante o contato com o grupo de alunos e professores da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro na Comunidade de Quianduba, os processos de representação de Professor/a apresentam aspectos relevantes que nos ajudam a pensar as representações de Professores construídas e veiculadas na oralidade ribeirinha, como na narrativa abaixo:

Então eu vejo assim não só como Professor, mas eles são amigos das crianças, eles são carinhosos, claro que na hora que tem que chamar atenção de um pai ou uma mãe, eles vão chamar, não porque eles são... por exemplo eu seja amiga de alguns deles que eles vão passar a mão na cabeça da minha filha, não, eu não vou chamar a tua mãe. Não, tem que chamar sim. Então tem pais que não gostam, aí já acham que o Professor é chato, o Professor é isso, não, mas na verdade, todos são responsáveis, são competentes, mas assim, eu gosto da maneira deles porque eles sabem ouvir, entendeu? Se por exemplo eu for dizer alguma coisa pra algum deles, uma opinião minha, um conselho, embora eu seja uma Servente, mas eu faço parte da escola, eles me ouvem e muitas das vezes eles fazem aquilo que eu tô opinando pra eles,

então eles são humildes, entendeu, não é porque eles são Professores que ah, não, eu sou o tal. Então o jeito deles é esse e eu admiro. (NARRATIVA DA SAP 5, 2015).

Os sujeitos entrevistados representam o/a professor/a, através das relações afetivas presentes na prática pedagógica e na própria vivência no cotidiano escolar. Palavras como “legal”, “importante”, “paciente”, “amiga”, “carinhosa” são muito presentes na oralidade local. Os/as servidores/as de Apoio Pedagógico conseguem expressar uma representação que ressalta o/a professor/a como um profissional responsável e competente no seu fazer. Neste caso, é pelo fazer pedagógico que os/as professores/as são analisados pelos seus pares. Essas representações de professores/as são ideias, imagens, concepções de mundo que os demais atores sociais da Comunidade de Quianduba possuem sobre os docentes, estando estas ligadas às práticas sociais de seus saberes e fazeres profissionais.

Cada grupo social elabora representações de acordo com a posição que ocupam no seio da comunidade, essas representações emergem de interesses específicos, olhares pontuais e da própria dinâmica de organização e vivências do cotidiano desses sujeitos. As crianças, por exemplo, expressaram de maneira própria e com muita facilidade a representação que elas têm de seus Professores/as. Essa representação surge a partir da convivência estabelecida em sala de aula. O/A Professor/a é visto, de acordo com as narrativas a seguir:

O meu Professor é legal, eu gosto muito dele. (NARRATIVA DO ALUNO 9,2015).

O meu Professor é importante para mim. (NARRATIVA DA ALUNA 4, 2015).

A Professora é minha amiga. (NARRATIVA DO ALUNO 6, 2015).

Eles nos ajudam. (NARRATIVA DA ALUNA 1, 2015).

Eles têm paciência. (NARRATIVA DA ALUNA 3, 2015).

Nas narrativas infantis podemos observar que cada aluno ressaltou um aspecto relevante na personalidade do/a professor/a que, primeiro, é uma pessoa, e enquanto pessoa, sendo professor/a possui características específicas. Cada aluno/a demonstrou preferências por determinado docente. Essa opção por um ou outro professor/a aparece atrelada às relações afetivas – que permeiam o processo ensino aprendizagem – pelos gestos de carinho, acolhimento, dedicação e reconhecimento da figura do/a professor/a em outros espaços sociais da Comunidade. Mas também sabem discernir entre seus preferidos, ou seja aqueles/aquelas que marcaram positivamente na sala de aula, assim como os que são lembrados, nas narrativas, como “aquela que gritava muito” (Narrativa da Aluna 1).

A esse respeito, Arroyo destaca que;

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo. (ARROYO, 2013, p. 33).

Essa representação é parte da constituição da individualidade e da singularidade dos sujeitos que parte das relações sociais num processo que envolve elementos que se convergem e divergem, aproximando e afastando os homens uns dos outros.

Em Ciampa (2001) a identidade de Severino também vai sendo representada sob diferentes aspectos e olhares. Ora o Severino é representado tomando como referência suas origens, sua terra, sua gente, o lugar de onde veio. Severino carrega em sua identidade as “geografias imaginárias” de seu pertencimento. O autor admite que é possível imaginar diversas combinações para configurar uma identidade na sua totalidade “[...] Uma totalidade contraditória, múltipla e multável, no entanto uma. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.” (CIAMPA, 2001, p. 61).

As representações de Professor/a que são construídas e veiculadas na sociedade dependem do reconhecimento social e dos tempos da vida humana que formamos, dos contextos culturais aos quais pertencemos, do valor e do significado dado a esses tempos e lugares. Como pedagogos, nascemos historicamente colados à sorte da infância, a um projeto do seu acompanhamento, condução e formação. Temos os tempos da vida humana como nossos cúmplices. Afirmamo-nos profissionalmente no mesmo movimento que essas temporalidades vão se definindo, social e culturalmente. Somos representados por uma imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorados.

As representações da identidade docente possuem sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos pelas quais são representadas, revelando que a formação e transformação da identidade é um processo relacional, marcado pela diferença. A identidade é construída na luta, na resistência, porque é resultado de uma construção simbólica e social. Com base em Oliveira et al (2014), a representação é por si mesma construída e veiculada no processo de comunicação social, portanto são produtos da ação humana que comunicam através de palavras, desenhos, pinturas as representações dos sujeitos sociais através de relações que ocorrem no interior e entre grupos sociais. Para Oliveira et al, (2014):

As representações sociais envolvem uma relação de conhecimento entre sujeito (alguém) e o objeto (alguma coisa/pessoa), configurando-se como uma situação gnosiológica e de comunicação. Os sujeitos conhecem/representam e fazem comunicados sobre os objetos conhecidos/representados [...] (p. 141).

Os sujeitos entrevistados demonstram, em suas narrativas, domínio de saberes e conhecimento sobre as vivências e as experiências que os/as Professores/as possuem, comunicam e expressam essa representação. Esses saberes são provenientes de um saber prático produzido a partir de experiências oriundas da relação existente entre os docentes, tanto enquanto Pais, Alunos, Servidores, quanto como moradores da mesma localidade que diariamente se encontram pelas curvas do rio, no ambiente escolar, nas reuniões da escola, no encontro da igreja, nos barcos freiteiros, nas viagens de madrugada para a cidade. São “[...] Representações sociais que circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente, através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano.” (OLIVEIRA, 2008, p. 65).

Esses encontros e cruzamentos são muito frequentes no cotidiano da Comunidade de Quianduba onde todos os/as Professores/as participantes de nossa pesquisa residem na comunidade, por isso, além de estarem em contato diariamente com os filhos/as do lugar, também são conhecidos dos moradores. Eles moram “bem ali, do outro lado do rio”, “lá pra cima”¹⁸. Os Professores/as são conhecidos, ou melhor, compartilham suas vivências com os demais moradores da comunidade, são vizinhos, são solidários nos momentos necessários, e esta é uma lição que se aprende na escola, junto com os outros e nos demais espaços sociais comunitários como evidenciamos na narrativa da Professora 2:

Essa nossa vivência de sala de aula, ela deixa marcas, [...] muitas é negativas, mas muitas positivas [...]. Muitas das vezes você nem sabe que você deixou, mas com o tempo, com os netos daquelas pessoas, os filhos, aí você vai descobrir que você deixou a sua marca, né, dentro do seu trabalho de anos e anos, eu vejo assim que quando você começa você não tem aquela experiência e com os anos você vai adquirindo e vai passando pra outros professores, [...] (2015).

O processo ensino aprendizagem é marcado pelas relações afetivas que são construídas e vividas no cotidiano dos Professores e Alunos na Comunidade de Quianduba. Elas não estão restritas apenas ao espaço escolar, para além disso, extrapolam os limites da escola e continuam presentes na memória e nas práticas cotidianas desses sujeitos “Eu acho

¹⁸Faz referência a localização das residências que ficam na parte final do rio. Geralmente expressões como “pra cima” “pra baixo” significam a localização que toma como ponto de orientação a entrada e o final do rio.

assim que ter carinho e afetividade é também uma coisa que marca muito na vida do Professor, e das crianças, muito mais ainda” (Fala da Professora 10).

A comunidade torna-se extensão da escola e, por sua vez, a escola é uma continuidade da comunidade. Um lugar de partilhar práticas, saberes, experiências, histórias e a própria memória comunitária.

Partindo das reflexões de Arroyo (2013) que trata do “Ofício de Mestre” compreendemos que nossas identidades não mais nos pertencem, as representações que nos identificam resultam de tudo que nos interpela, das relações e interações que estabelecemos com o meio social e com os sujeitos com os quais nos (de) encontramos. Nossas histórias e trajetórias são circunscritas, escritas e reescritas pelo contexto cultural que nos atravessa e que atravessamos também. Diz o autor, “[...] Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o resultado de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.” (ARROYO, 2013, p. 36).

Os personagens de Ciampa - o Severino e a Severina – retomam a concepção de identidades como resultado de uma construção social, onde o significado atribuído as representações dessas identidades, é construído e veiculado socialmente, o que a define e legitima. “[...] a identidade se concretiza na atividade social [...] Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa. ” (CIAMPA, 2001, p. 86). Para o autor nesse processo estão envolvidas três categorias principais que se complementam: identidade, atividade e consciência.

À medida que a identidade vai se transformando, concomitantemente, ocorrem mudanças na consciência, tanto quanto na atividade. De modo que o *devoir* do ser do homem é também um *devoir* da consciência. Assim como apresentado por Japiassu (2001) um *devoir* enquanto síntese da dialética do ser e do não-ser, assumindo o sentido de que a identidade é produzida por relações de contradição, de luta, negociação e permanente reconstrução.

As representações de Professores/as na Comunidade de Quianduba se constituem a partir das relações sociais mediadas pela cultura e pela linguagem estabelecidas no cotidiano da escola e nas vivências locais. A sala de aula é o principal espaço sociocultural onde professores e alunos se encontram e formam e transformam suas singularidades e subjetividades.

É partir das situações reais da prática educativa que as representações de Professores/as são construídas e veiculadas no contexto sociocultural da Comunidade. A narrativa a seguir traz elementos importantes para essa compreensão;

[...] eu vejo os nossos Professores como pessoas muito responsáveis, eu, todos nós somos diferentes ne, cada um tem uma personalidade diferente.

Então cada Professor, ele é um ser diferente do outro. Ele tem atitudes diferentes dos outros, né, então, autoridade dentro da sala, eu acho que eles conseguem ter, e isso, assim a gente percebe nos filhos da gente o resultado do trabalho do Professor. Se é um bom Professor ou não [...]. (NARRATIVA DA MÃE 9, 2015).

A relação Professor X Aluno ultrapassa os limites da sala de aula, o pai reconhece que a atividade docente não é uma ação solitária, mas que isso, compreende seu papel e sua participação no desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos. O pai se coloca enquanto parceiro desse processo e assume a responsabilidade pela educação de seus filhos. No momento em que fizemos a entrevista com o grupo de pais, exatamente nessa narrativa, este pai, demonstra uma profunda compreensão da árdua tarefa que os/as Professores/as enfrentam, diariamente, no cotidiano escolar. Neste sentido, a construção da representação de Professores/as se dá pela relação com o trabalho docente e delimita essas novas identidades que interagem entre si e se contrastam no interior de suas ações e nos discursos produzidos e veiculados no cotidiano pelos sujeitos que estão envolvidos com as práticas educativas.

3.5.2 - As representações de Professores/as a partir dos saberes docente

A aprendizagem é uma atividade constante e contínua, nascemos humanos e nossa real humanidade nos imputa a necessidade de aprender. Aprendemos a ser filhos/as, sobrinhos/as, netos/as, primos/as, entretanto, todas essas aprendizagens ocorrem através de processos interativos entre os sujeitos e suas realidades. E continuamos crescendo e aprendendo, mas ao mesmo tempo ensinando o que temos aprendido para os outros.

Então começamos a nos perguntar: quem ensina os Professores? Que saberes são necessários à prática educativa? E imediatamente vamos ao encontro de Tardif (2006) para pensar a representação de Professor/a na Comunidade de Quianduba, considerando os saberes docentes. É necessário, para isso, pensar que a sala de aula é também um espaço de produção de saberes, na qual se desvelam em diversas categorias, abordadas pelo autor.

Na cotidianidade da docência Professores e Alunos produzem saberes, que Tardif considera que são saberes produzidos no exercício da profissão docente, por exemplo, os/as Professores/as que atuam na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, da Comunidade de Quianduba, sabem (ou deveriam saber) os conteúdos das áreas de conhecimentos com as quais trabalham, e ainda, sabem (ou deveriam saber/ ter) domínio de técnicas e metodologias adequadas a aprendizagem dos alunos. Mas a narrativa da Professora 1 deixa claro que:

[...] Aí tu vem crente que tu sabe as coisas, que tu tá preparada, quando chega na sala de aula tu vê que não é nada disso, que tu tem que ir

aprendendo ali com eles, né, buscando outras formas, outros meios e crescendo junto com a turma. (2015).

A atividade docente assume caráter de apropriação e domínio de saberes tanto teóricos quanto práticos. É no dia-a-dia da profissão que os/as Professores/as aprendem a ser Professor/a. Afirmam que a formação inicial é importante, que atribui uma identidade profissional ao Professor/a, mas, os saberes docentes, assim como para Pimenta (1999), são produzidos por significados que justificam as complexidades teóricas e práticas elaboradas na materialidade do trabalho pedagógico. Assim sendo, os saberes se efetivam na sala de aula para referendar a identidade docente fundamentados pela articulação entre o pensar e o agir como necessidade permanente para práxis educativa, a exemplo do relato da Professora 8:

Acredito assim que pra qualquer Professor por mais que ele estude, que ele venha da sala de aula, ele cursou o magistério, ah, agora dou conta de encarar uma turma, mas ele chegou ali, quando ele começa a aula que olha para os alunos a primeira impressão. Ah! eu vou dar conta, e logo no decorrer da aula ele percebe que não está preparado pra aquela turma, né, que ele tem muito que aprender, que ele precisa ir buscar muito mais, que ele precisa passar assim uma imagem para o aluno. (2015).

Práxis educativa entendida como ação-reflexão-ação dos homens sobre a realidade no sentido de transformá-la, portanto, uma posição que nega o homem abstrato, incapaz de interferir na realidade que o circunda. Ao contrário, postula uma concepção que considera homens e mulheres, Professores e Alunos como sujeitos concretos pertencentes a um contexto sociocultural, historicamente construído, pelas lutas e resistência engendradas no cotidiano dos processos educativos. Professores e Alunos assumem mutuamente a responsabilidade de compreender suas relações com o mundo, não mais como uma realidade estática, mas como realidade em processo de transformação, na medida em esses atores e autores enfrenta essa realidade como sujeitos capazes de refletir e agir coletivamente.

A representação de Professores/as se dá na medida em que, este, assume e reconhece sua condição de ensinante/aprendente, e esta característica apareceu nitidamente nas atitudes, expressões, posturas e narrativas dos sujeitos investigados na EMEIF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro que compreendem a atividade docente como uma construção diária e permanente de saberes e fazeres peculiares ao ofício. Para eles o Ser Professor/a é sempre alguém que precisa “*estar sendo*”. “[...] a cada dia, a cada ano, a cada nova turma vamos aprendendo mais e melhorando nossa prática, é uma aprendizagem constante, nós não sabemos tudo, nossos alunos nos ensinam muito [...]” (Narrativa da Professora10). Nesse

cenário, encontramos uma representação de Professores/as em busca de sua real identidade profissional e sem saber específico de fato, ao tomar consciência do limite de seus saberes pedagógicos e da incompletude de seus conhecimentos.

O cotidiano docente e das relações estabelecidas pelos sujeitos na Comunidade de Quianduba mostra que o saber docente é constituído em constante interação com os demais saberes mobilizados pelos Professores/as, e assim, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas consideram que estes são frutos de uma construção coletiva, de experiências compartilhadas, inclusive, mencionam os cursos de formação continuada como lugar privilegiado de construção/reconstrução e produção de novos saberes. O contato com outros colegas professores permite a troca de experiências e a avaliação da própria prática docente.

Imagem 10: O cotidiano das relações afetivas na Educação Infantil.



Fonte Arquivo Pessoal, 2015.

A prática pedagógica integra diferentes saberes, com os quais mantém diferentes relações entre esses saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Eu vejo que além do estudo que o professor tem né, que é um processo contínuo na vida dele, uma coisa que ajuda muito, que vai tornando ele um professor cada vez melhor, é a experiência, é a prática dele [...] Isso vai dando, a cada ano que ele vai passando por uma turma, são turmas diferentes, são pessoas diferentes. Então tudo isso vai capacitando ele cada vez mais, vai trazendo experiências novas vão enriquecendo o conhecimento dele também, ele vai melhorando. (NARRATIVA DA SAP 4, 2015).

É evidente nas narrativas expressas que os sujeitos da Comunidade de Quianduba compreendem que é pela reflexão da ação que a prática pode ser avaliada e redimensionada, mediante a observação e a análise que fazem sobre a importância dos saberes experienciais. Ou seja, a experiência é um campo fértil de afirmação e aquisição de novos saberes docentes, o chão da sala de aula, se transforma numa nova oportunidade para aprender e ensinar, para refletir e agir na reflexão.

3.5.3 - A representação de “si”

Então, nem anjo, nem besta, o homem é homem – não como uma afirmação tautológica – mas como uma afirmação da materialidade da contínua e progressiva hominização do homem. (CIAMPA 2004, p. 71).

Representar-se no sentido pleno da palavra significa afirmar aquilo que somos ou que vamos nos transformando e sendo transformados. O ato de representar-se está relacionado à percepção do contexto sociocultural em que se dá a representação, relações estabelecidas no meio social no qual convivemos. O contexto sociocultural determina as diversas formas de representação dos sujeitos. Representar também implica considerar as condições sociais, econômicas, políticas e culturais em que se produz a representação de Professores/as na Comunidade de Quianduba.

Neste sentido a construção das representações sobre o grupo social – no caso em questão os/as Professores/as da EMEIF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – pelo próprio grupo acerca de si e pelos sujeitos que atravessam o seu cotidiano, delimita o processo de identificação. Esse processo é possibilitado pela confrontação do “eu” com o “outro”, evidenciando a afirmação identitária como processo de negação do diferente. O olhar desse “outro” demarca as fronteiras da representação, que é sempre feita a partir de uma visão e de uma posição social. Assim diz a narrativa da Professora 4:

Eu vejo o Professor assim como um interventor, depois da família né, que muitas vezes, o aluno, ele tem uma vivência, é ... poderíamos dizer assim ... na família é, que ... com falta de respeito, e o Professor ele tem esse poder de intervir através da prática dele de tá naquele momento com aluno, todo dia na sala de aula. Ele tem aquele poder para intervir a partir do momento que ele consegue ganhar a confiança daquela criança. Então eu vejo assim o professor como interventor sim. Eu acho que a nossa prática é muito importante nessa questão de intervir, porque o nosso aluno de hoje [...] eu sempre digo quando eu tô fazendo a reflexão com meus alunos que eu me preocupo com o quê eles vão ser no futuro, a gente tem que se preocupar com o que eles vão ser no futuro, porque se a nossa prática, dependendo da nossa prática, é o que o nosso aluno vai ser futuramente, né. Então nós temos

que aproveitar esse momento que nós temos é na sala de aula com eles pra intervir e também ajudar nossa criança, ganhando a confiança dela. É isso que eu penso. Todo Professor é um artista né. Ele tem que saber um pouco de tudo. Tem que ser um pouco psicólogo, né, um pouco enfermeira. Então eu acho que o professor ... eu me identifico como *artista* assim, é que eu tenho que me virar na sala de aula (2015).

Nesta narrativa encontramos a representação que uma Professora faz de si mesma como *interventor, artista, psicólogo, enfermeira*. Notamos que no momento em que a ela fazia sua narrativa, o tom da voz e os gestos demonstravam que essa representação está ligada ao sentido de “cuidar”. O/A Professor/a é alguém que cuida do ensinar e do aprender, posto que a educação é um ato de formação que deve promover o desenvolvimento humano. Na perspectiva da narradora, o/a professor/a tem condições de intervir significativamente na vivência de seus alunos, na formação de valores, de hábitos e atitudes há muito tempo esquecidos, mas tão necessários para o relacionamento humano.

Imagem 11: O cotidiano das relações afetivas no Ensino Fundamental.



Fonte Arquivo Pessoal, 2015.

Na constituição de um novo universo cultural e simbólico ocorrido na Comunidade de Quianduba com a chegada da energia elétrica os sujeitos modificam as práticas e atitudes cotidianas, estabelecem relações diferenciadas de trabalho, produção, lazer e sociabilidade, delimitando novas identidades que se entrecruzam, interagem e se contrastam no interior de suas ações e dos discursos produzidos no cotidiano. Esse processo remete à percepção de um novo movimento de transformação na Comunidade ribeirinha, referente à modernização tecnológica que chega na localidade e impõe novos ritmos, tempos e modos de se relacionar e

de participar das práticas sociais. Esse novo modo de viver afeta a organização e a rotina do cotidiano escolar, impondo novos desafios à prática educativa como apresentado na narrativa da SAP 4:

Eu vejo os nossos Professores como pessoas muito responsáveis, eu, todos nós somos diferentes, cada um tem uma personalidade diferente. Então cada Professor, ele é um ser diferente do outro. Ele tem atitudes diferentes dos outros, né, então, autoridade dentro da sala, eu acho que eles conseguem ter. O problema das nossas turmas, eu não vejo assim no Professor, eu vejo a questão da sociedade. Por exemplo: os nossos alunos eles tem um convívio maior com, com os meios de comunicação. Então eles assistem muita televisão, eles jogam muito videogame, coisa que eles não tinham acesso antes, e isso eles trazem muito pra dentro da sala de aula. E os nossos Professores, ainda estão em passos lentos com essa questão de mídia, de internet. Então tem aluno que ele vem com jogo pra dentro da sala de aula de um videogame que o Professor nunca viu, ele num sabe, ele num sabe nem como aproveitar aquilo porque ele nunca viu, como é que ele vai aproveitar aquilo dentro da sala de aula dele? Então eu vejo assim que os meios de comunicação que nós temos agora acesso, chegaram muito rápido dentro das casas das famílias, mas não tão rápido dentro da escola, porque os Professores ainda não tem esse acesso direto na internet [...] (2015).

A incorporação de novas práticas, das novas tecnologias e produtos culturais que chegam, inaugurando novos tempos na Comunidade de Quianduba, remetem a uma inter-relação entre o campo e a cidade, o rural e o urbano passam a se misturar, possibilitando a construção de imagens diferenciadas de ruralidade e urbanidade. A introdução de elementos e produtos culturais que antes demarcavam a diferenciação entre o rural e o urbano não mais são colocados como definidores da identificação e representação dos mesmos. A exemplo, o videogame que já está presente em muitas residências na Comunidade, assim como outros eletroeletrônicos que até bem pouco tempo não faziam parte do cotidiano ribeirinho. As demarcações das diferenças entre o rural e o urbano passam a se reestruturar a partir dessas transformações culturais, políticas, econômicas e sociais impulsionadas pelo processo de modernização da vivência ribeirinha. Sendo assim, acreditamos que o rural e o urbano, o ribeirinho e o citadino são fenômenos que devem ser interpretados a partir de suas interações e inter-relações, e não de maneira isolada, já que esses universos se completam e estão interligados entre si.

A narrativa também apresenta uma situação que chama a atenção pelo fato de tratar-se da problemática da ausência de formação continuada para os Professores da Comunidade. A EMEIF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro possui uma ótima estrutura física, e entre esses espaços pedagógicos a unidade de ensino conta com o Laboratório de Informática, equipado

com computadores, porém durante o período em que estivemos na escola o espaço não foi utilizado. Encontramos os computadores cobertos e sem utilidade, o que confirma a narrativa a seguir;

Nossos Professores ainda não conseguem manusear um computador, até a televisão, que agora vem diferente os controles, e às vezes eles não conseguem ligar. Então eu vejo que isso, isso que não tem ajudado tanto o Professor no progresso do aprendizado, auxilia, mas nós ainda estamos em passos lentos, caminhando pra um progresso, mas eu vejo os nossos Professores como pessoas, sim, muito responsáveis, mas claro que cada um com características próprias suas. (NARRATIVA DA SAP 4, 2015).

A precariedade da formação inicial e continuada é um desafio à prática docente, ou seja, as tecnologias chegaram na Comunidade mas a escola não consegue acompanhar esse movimento, uma vez que com a chegada da energia elétrica também ocorre o aceleração do processo de modernização, novos modos de produzir a existência passam a fazer parte do cotidiano das famílias ribeirinhas e isso impulsiona e exige novas articulações e estratégias de ensino cada vez mais dinâmicas e inovadoras na escola. As representações dos/as Professores/as constituídos e constituidores desse novo universo cultural e simbólico em construção, evidenciam a necessidade de repensar a atividade docente enquanto produtora de novos elementos que devem ser incorporados na sala de aula, (re) formulando estratégias específicas de negociação entre o antigo cotidiano da docência ribeirinha e a ligação com as novas tecnologias, reafirmando o movimento de interligação entre o cotidiano ribeirinho, enquanto locus de interação entre o tradicional e o moderno.

3.6 - A experiência com as narrativas orais: possibilidades e limites para a formação do/a pesquisador/a

A análise das narrativas mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações [...] (JOSSO, 2004, p. 68).

Para a autora a experiência começa quando passamos a prestar atenção ou refletir sobre o que se passa em nós, ou até mesmo na situação na qual estamos implicados “[...] a experiência pode tornar-se em tal *a posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou [...] uma experiência é uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori*. ” (JOSSO 2004, p. 143). A reflexão que apresentamos a seguir emergiu exatamente a partir dessas novas experiências e oportunidades adquiridas no

momento de realização das atividades de pesquisa com as narrativas orais. Aprendizagens que foram constituindo-se ao longo de doze meses como um tempo de aprender, de momentos de incertezas, outros de (re) criar caminhos e novas possibilidades, de encontros e desencontros com nossas próprias identidades.

Entendida, neste contexto, como uma metodologia de pesquisa, as narrativas orais, anunciam a necessidade de cuidados na construção e nos encaminhamentos tomados ao utilizá-las como fonte de busca de informações a partir de situações de entrevistas durante o processo de reconstrução e análise desses registros orais, mediante os questionamentos levantados pelo/a pesquisador/a. Os rastros, os sinais, as pistas, os caminhos foram procurados num terreno fértil, não sedimentado, movente e plural. Procurados porque um documento, uma realidade ou um contexto só falam se forem questionados.

Partindo do pressuposto de que, em todo o tempo dedicado a esta pesquisa, a interrogação cedeu lugar a novas possibilidades para (re) interpretar e (re) inventar o cotidiano do/a Professor/a ribeirinho/a, entendemos que para ler e interpretar as alteridades o/a pesquisador/a compõe suas narrativas e entra num processo de negociação, no qual existem inúmeros intérpretes e significações. Então, o olhar e a interpretação dada às narrativas, possuem certa carga da identidade do pesquisador, que também foi formada e transformada no interior das relações sociais estabelecidas com o contexto analisado. Lidamos com individualidades, onde cada um quer imprimir às suas narrativas, determinada imagem, cristalizada no seio da comunidade e institucionalizada pela escola.

Em todos os tempos e lugares da Comunidade de Quianduba, em que estivemos trabalhando com as narrativas orais, foi necessário manter uma posição de escuta, de constante aprender. A riqueza das falas, dos gestos, das maneiras de interpretar e expor ideias são características que marcaram nossas experiências.

A angústia, o conflito, as dúvidas foram frequentes durante todo o tempo em que estivemos construindo a pesquisa. Falamos em construção porque, em muitas situações, reinventamos caminhos, trajetórias, na busca de compreender a maneira como os sujeitos olham pra si e para o outro, a maneira como narram suas histórias e as dos outros.

Compreendemos, a partir dessas experiências que as pessoas em situação de fala-escuta, no processo de comunicação, assumem posição de reciprocidade, de companheirismo, partilham suas histórias, seus tempos, suas memórias. Quem fala, quer ser ouvido, compreendido, respeitado, assim como quem escuta quer ter a oportunidade de falar, de narrar, com as mesmas condições de igualdade de direitos. Com essas condições, ambos, criam, formam e transformam as situações de comunicação, onde o silêncio também

comunica como em Freire (2003) onde o silêncio é fundamento e ocupa lugar de destaque no diálogo, de modo que:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém procure entrar no movimento interno de seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2003, p. 117).

Ao lidar com as narrativas orais compreendemos que, por ser parte desse processo, também somos, fomos ou nos sentimos personagens. A Severina de Ciampa, ao narrar sua história é autora de sua própria narrativa, mas em seu caminho outros atores participaram do protagonismo de sua trajetória. Toda narrativa tem em sua constituição ator/autor e ouvinte, este último por sua vez, torna-se um/uma novo/a autor/a quando o produto das análises surge como uma nova narrativa. De modo que o papel do/a pesquisador/a neste tipo de análise é configurar os elementos dos dados contidos nas narrativas em uma história que os unifica e lhes dá significado com o objetivo de mostrar o modo como cada sujeito narrador interpreta e apresenta a sua representação de Professor/a na Comunidade de Quianduba.

O uso das narrativas orais, não só como fonte de pesquisa, mas também como caminhos possíveis para a interpretação das representações de Professores/as na Comunidade de Quianduba, nos permitiu compreender que só podemos comparecer no mundo frente à presença do “outro” enquanto representante de nosso ser, daquilo que realmente somos ou fomos nos tornando por meio de apresentações que foram personificando nossas representações.

Sob essa perspectiva, nossas identidades pessoais e profissionais, coletivas e individuais, resultam dos mais diversos modos de produzir a nossa própria existência. Nossas identidades são movimento, processo, ou para sermos mais enfáticos, *metamorfoses* e *não-metamorfose*. Posto que Ciampa (2004) admite essa possibilidade, pois na dinâmica da metamorfose a identidade pode se inverter no seu contrário, não metamorfose. Segundo ele, os papéis encenados pelos indivíduos no palco da vida, o chamam como a um ator, a constante (*re*) *posição* de seus personagens. E esse processo pode levá-lo a *mesmidade* criando a aparência de uma não-metamorfose.

Acreditamos que somente a experiência da *mesmidade* pode conduzir o indivíduo à superação de si mesmo levando-o a atingir a condição de *ser-para-si*. Isso é o que verificamos nas representações de Professores/as na Comunidade de Quianduba. Os/as Professores/as,

assim como os Alunos, Pais e os demais membros da comunidade escolar superam a condição de meros coadjuvantes na trama social e assumem o papel de protagonistas de suas próprias histórias, pessoal e profissional, individual e coletiva, logo a atuação desses personagens deixa de ser uma mera *(re)posição* de uma identidade cristalizada no imaginário social, permanente e atemporal para tornar-se uma identidade que, uma vez representada não está encerrada em si mesma, mas pode ser constantemente metamorfoseada através do processo de reapresentação dos personagens de acordo com o cenário social em que é (re)colocado e reinventado cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interpretar a realidade de um determinado grupo social que constrói e é construído pelas representações a partir do contexto de suas vivências, tanto pessoais quanto profissionais, se consolidaram como um de nossos maiores desafios face às concepções e ideias presentes no imaginário social. Para isso fomos movidos pela seguinte problemática: quais são as representações de Professores/as construídas e veiculadas na oralidade da Comunidade de Quianduba? E obtivemos, além de respostas, novas possibilidades de pensar e compreender nosso objeto de análise.

Ao assumir o movimento de análise dessas representações partimos do pressuposto de que há uma multiplicidade de identidades construídas no contexto das relações socioculturais daquela comunidade. No convívio com o lócus e os sujeitos da investigação passamos a obter conhecimento sobre os modos de construção da existência local, considerando os aspectos econômicos, políticos, ambientais, sociais e culturais, todos percebidos no cotidiano de trabalho, lazer, religiosidade e sociabilidade. Nessa interação social e cultural evidenciamos a transformação não apenas de nosso objeto de estudo, mas também de nossas experiências de vida, incorporando novos saberes e fazeres relacionados com a produção da profissão Professor na Comunidade. Um processo que é marcado por uma profissionalização que vê no magistério a oportunidade de emprego, de garantia da sobrevivência familiar, mas que por outro lado, também se manifesta enquanto possibilidade de superação das condições de produção do trabalho local. Neste caso, os caminhos da docência, se fazem como outro viés para os homens e mulheres do lugar, que em sua maioria, sobreviviam da longa e dura jornada de trabalho nas olarias da Comunidade.

A partir destas reflexões e do diálogo estabelecido com os principais teóricos que sustentam nossa abordagem, consideramos que o objetivo de analisar as representações de Professores/as construídas e veiculadas na oralidade da Comunidade de Quianduba foi alcançado. Diante disso podemos concluir que;

- A construção das identidades culturais se processa sempre na relação entre o “eu” e o “outro” na composição do mundo e das relações sociais. Desse modo, observamos que existem estratégias de negociação entre diferentes identificações que revelam a complexidade da realidade social, assim como as disputas pelo poder de representação;

- O processo de representação se dá na articulação entre as diversas identidades culturais que vão se formando e transformando nos mais diversos espaços onde a materialidade da docência se processa. Espaços que não se limitam apenas à sala de aula, mas

se circunscrevem na vida desses/dessas Professores/as, na igreja, nas associações, nos eventos festivos da comunidade, nas viagens nos barcos freteiros até a cidade.

Nas diversas situações em que estivemos tratando da representação de Professores/as, observamos que o ato de representar empodera aquele que representa. O poder de narrar a representação primeiramente é dado ao próprio Severino que se auto representa, narra a si próprio, fala de sua trajetória e das experiências vividas, mas logo, o próprio autor do poema, João Cabral de Melo Neto, também toma para si o poder de representar Severino. E vai dizendo, a seu modo, quem é aquele Severino, comparando-o a tantos outros Severinos que conhece. Assim como feito com nossos personagens, Professores, Pais, Alunos e Servidores de Apoio, que ao narrarem suas histórias, nos mostraram os cenários por onde foram construindo seus modos de existir. E assim como percebido em Ciampa a representação passa a ser construída por mais gente que atravessa o cenário das vivências de Severino, são dois homens carregando um defunto, a mulher na janela, dois coveiros, o morador de um Mocambo, compadre José, vizinhos, amigos, ciganas, além de paisagens e lugares que também por onde Severino passa. Esses “outros”, marcam a identidade Severina, assim como os sujeitos os/as professores/as da Comunidade de Quianduba são representados por Pais, Alunos e por Servidores, todos circunscritos nos diferentes tempos/espacos/lugares do contexto da docência.

Passamos a compreender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa e como profissional, dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional se constitui a partir das tensões, lutas, movimentos de abertura e resistências que caracterizam a representação de Professores/as na Comunidade de Quianduba.

Constatamos ainda que em sua atuação como Professores/as da Comunidade de Quianduba, existem representações/identificações inconscientes que, se não determinam, influenciam de maneira considerável o fazer docente – como as experiências iniciais que viveram no espaço da sala de aula, como alunos (as) e depois como Professores/as, a

participação nas formações continuadas, nas reuniões de Pais e Mestres, que foram lembradas durante a coleta das narrativas, como momentos importantes de aprendizagem da profissão.

Em muitas narrativas, principalmente de Pais e Servidores de Apoio Pedagógico, estão presentes representações que nos permitem compreender o/a Professor/a como uma figura que desempenha um papel fundamental na Comunidade, tanto como Professor/a, mas também são tidos como articuladores, mobilizadores, organizadores. Sendo que esta representação impõe a esses sujeitos uma posição de destaque e relevância social.

Acreditamos que a identidade profissional é construída não só no momento em que atuamos profissionalmente, mas desde que começamos a observar o fazer do outro, no caso, o fazer dos nossos professores. E, embora a nossa profissão talvez seja a única em que os modelos são diversos e em quantidade considerável – ao longo de toda a vida escolar – podemos arriscar a dizer que, mesmo os profissionais de outras áreas (médicos, engenheiros, advogados, fisioterapeutas, etc), constituem sua identidade também pela experiência que tiveram com seus professores – fato que nos possibilita afirmar que todos nós, que vivenciamos a escolaridade, temos uma relação com o magistério. Essa circunstância muitas vezes contribui justamente (ou injustamente?) para diminuir o seu valor, porque provoca a ideia errônea de que qualquer um pode ser professor, afinal todos passamos tanto tempo na escola que acabamos incorporando identidades ligadas ao exercício do magistério. E isso foi destacado em diversas narrativas dos Pais, ao dizerem que, antes para ser Professor/a era preciso ter estudo, diploma, mas hoje, qualquer um pode ser Professor/a desde que tenha um “padrinho” político que o indique.

Constatamos também que esta é uma tensão vivida por alguns Professores da Escola em evidência, que ainda possui Professores contratados, e estes, convivem com a angústia e a incerteza de serem temporários. Recordamos que no momento da pesquisa de campo esses Professores a todo o momento diziam que estavam sendo Professores/as, mas somente até o final de dezembro, tempo em que o contrato findaria. Então nos parece também que a representação de Professor/a está diretamente ligada a atuação na escola, a partir de que o profissional passa a ministrar aulas é reconhecido como Professor/a. Em muitas outras profissões o indivíduo é reconhecido socialmente como advogado, jornalista, fonoaudiólogo, etc. Já o professor, quando conclui o curso de Pedagogia ou uma das licenciaturas, como Letras, Biologia e outras, não é ainda professor: a condição essencial para tanto é estar atuando na escola. Este fato nos faz acreditar que o que nos constitui como profissional é o exercício da docência e não a graduação.

O processo de representação transita, assim, entre as diferentes dimensões do sujeito, sendo este entendido enquanto um “quase social” e a subjetividade como uma interface entre o psicológico e as relações sociais, e deste com a cultura. Neste sentido, o processo de interiorização da realidade pressupõe outro processo de superação e mediação, visto que a questão está na conversão de algo nascido no âmbito social que se torna constituinte do sujeito permanecendo “quase social” e continua constituindo o social pelo sujeito.

Partindo destas considerações, percebemos na complexidade do cotidiano dos Professores/as da Comunidade de Quianduba a constituição de diferentes identidades “pessoais” e/ou individuais, percebidas através das narrativas orais, que apresentam representações diferenciadas sobre as experiências vivenciadas pelo grupo e dos “eventos” que demarcam a trajetória de vida dos mesmos, assim como o tecimento de identidades coletivas em determinados momentos de suas vivências nos mais diversos tempos/espços da docência ribeirinha.

Na constituição dessas representações os sujeitos vão construindo e transformando o universo cultural e simbólico da profissão docente na comunidade. Na busca de um “lugar” social, os Professores/as constroem a si mesmos e o mundo que os cerca através das representações e identificações tecidas no cotidiano de luta, trabalho, lazer, família e sociabilidade no contexto comunitário. Dentro desta lógica de reconstrução social, cultural e simbólica o eixo norteador de suas práticas e dos discursos produzidos é a materialidade das vivências e experiências da prática docente. Os saberes e fazeres pedagógicos são elementos pertinentes à construção, formação e transformação da identidade docente.

Em síntese, as representações de Professores/as construídas e veiculadas na oralidade da Comunidade e Quianduba, indicam o resgate da valorização do/a Professor/a que ainda assume posição de destaque nessa localidade, é uma voz que ganha eco e ressoa com força no convívio comunitário. O/A Professor/a assume a posição de liderança nas igrejas, no engajamento nas Associações locais, influência significativamente na relação familiar de seus alunos. Além de se tornar referência enquanto pessoa e profissional que aconselha, propõe, orienta e cobra a participação das famílias na vida escolar das crianças e adolescentes.

Ao contrário da estória do Severino e a História da Severina analisado por Ciampa, esses Professores/as se representam e reconhecem a importância de seu trabalho para e na Comunidade de Quianduba, eles assumem uma posição de auto revalorização de sua profissão, ora, ser Professor/a nessa localidade, é tão significativo e valorativo quanto ser médico, advogado, engenheiro, pois percebemos que em muitas situações da vivência

docente, esses sujeitos, de fato são conselheiros, amigos, articuladores, mobilizadores, multiplicadores de saberes, interventores, entre tantas representações que foram aparecendo a cada encontro, em cada momento de diálogo durante a pesquisa.

O convívio na Comunidade do Rio Quianduba nos fez compreender a necessidade de olhar para os indivíduos a partir do contexto social, mediados pelos elementos culturais, presentes no cotidiano da comunidade, considerando que cada espaço, cada gesto, as maneiras de se expressar e organizar os modos de viver local constituíram-se como elementos importantes para esta abordagem.

Imagem 12: O cotidiano de Professores/as e do Pessoal de Apoio Pedagógico da EMEIF NSPS.



Fonte Arquivo Pessoal, 2015.

Esta dissertação é fruto da amizade e da reciprocidade existente no encontro entre sujeitos que foram se fazendo diferentes na igualdade de seus mundos. Uma pedagoga, também Professora tentando analisar as representações de Professores/as na Comunidade de Quianduba. Enquanto observadores e observados, construímos o caminho mutuamente, refizemos a direção, aprimoramos as ferramentas. Nesse encontro com velhos amigos, fizemos pesquisa e nos fizemos pesquisadores. A solidão da escrita da narrativa não se materializou, pois mesmo nesses momentos, a própria narrativa foi companheira do silêncio que não se calava, das vozes que iam e vinham, dos papéis que se misturavam, do lugar onde cada narrativa habitava.

Ao narrar em segunda pessoa – pois as primeiras são os próprios sujeitos da pesquisa – esperamos ter contribuído com as indagações e reflexões que fizemos ao longo do texto, e

para além da feitura do texto, acreditamos que a maior contribuição deve ser para a própria Comunidade de Quianduba, que abriu sua “casa” para abrigar o estranho, o alheio, o “outro”. Evidenciar uma comunidade ribeirinha é sempre uma opção política, engajada e comprometida com essas populações. E foi com essa força que o fizemos, que nos apropriamos de parte das histórias e experiências, contadas e partilhadas no seio comunitário, que mesmo com a chegada do progresso, ainda consegue manter suas tradições e valores mais singulares como a solidariedade, a fraternidade, a partilha e ajuda mútua. Valores e atitudes que se ensina e aprende até mesmo em tempos e situações difíceis, como os momentos de Morte e Vida Severina – que são tantos, mas escolhemos alguns para ilustrar – os tempos em que os meninos e meninas deixam de ir à escola para trabalhar na extração do açaí, ou na fabricação de telhas nas olarias; a carência de material didático adequado e suficiente para atender aos alunos; a falta de recursos para prover uma educação de qualidade; a inadequação do cardápio da merenda escolar que desconsidera a tradição alimentar local; a ausência de formação continuada para os Professores, principalmente no campo da utilização das novas tecnologias na educação; a não utilização do laboratório de informática por falta de formação para os profissionais da educação; a rotatividade de Professores/as temporários na escola, o que influencia diretamente na qualidade de ensino ofertada pela instituição; a continuidade do QI (Quem Indica) nas contratações de Professores e demais Servidores na Comunidade, o que dificulta o estabelecimento de vínculo com a instituição, uma vez que a educação continua sendo curral eleitoral de muitos politiqueiros aproveitadores e oportunistas; a ausência de algumas famílias na escola; a presença das drogas na Comunidade e conseqüentemente a violência cada dia mais frequente.

A partir dessas experiências e aprendizagens me fiz e (re) fiz muitas vezes, representei e fui representada, mas em todas as lições aprendi, que nos tornamos nós quando reconhecemos o outro que habita em nós. Em nossas trajetórias estão circunscritos os contextos socioculturais que nos formam e transformam cotidianamente. O que sou, o que fui, já não é mais, e o que não sou, e o que não fui, busco ser, me construindo, formando e transformando pelos lugares, tempos e espaços que compartilho com meus semelhantes.

Assumi posições, adotei atitudes e posturas de pesquisadora, mas sem perder o sentido de minha existência, de estar em permanente formação e transformação, metamorfoseando minhas identidades, fazendo-me eu na relação com o outro, partilhando saberes, experiências e vivências singulares que o ato de pesquisar torna possível.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 14 ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD. Resolução CNE/CEB N° 1 – de 3 de abril de 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA, 1998.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Para Ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina**. – São Paulo: Brasiliense, 2001.
- _____. **As Categorias Fundamentais da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- _____. **Identidade**. In: Silvia T.M. Wanderley Codo. (Orgs.). *Psicologia Social: O homem em movimento*. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004, p. 58-75.
- CORREA. M. F. R. Faculdade de Educação: **Educação Ribeirinha: encantos e desencantos** (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Pedagogia. Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. Abaetetuba/Pa, 2009.
- CUNHA, Manoela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro W. B. **populações tradicionais e conservação ambiental**. In: CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro et al. *Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios*. São Paulo, Estação Liberdade: Instituto Socioambiental, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. – Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1986.
- DIEGUES, Antônio Carlos. **O Mito moderno da natureza intocada**. 3.ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.
- DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, março, 2002, p. 139 – 154.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, maio-agosto, 2003, p. 91-124.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editorial, 2002. (Série pesquisa em educação, v. 1).

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente** Ijuí/Brasília: Ed. UNIJUI, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Questões Epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JAPIASSU, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª Ed. Rio de Janeiro. Zahar, 2001.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense. Primeiros Passos, 1981.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 2ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um Conceito Antropológico**. 11. Ed. São Paulo: Zahar, 1985.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**: tradução de Luís Alberto Salton Peretti. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEI Nº 295, de 31 de dezembro de 2009. **Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Ensino de Abaetetuba**.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Jorge. **História de Abaetetuba: com referências na história social e econômica da Amazônia**. Edições Alquimia, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. Tradução de Catarina Eleonora S. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NETO.A.V. **Espaços tempos e disciplinas: a criança ainda deve ir à escola?** In MAZZOTTI, A.J.A.; et al (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p, 09 – 20.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. 2ª Ed. Belém: EDUEPA, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 9-47.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Maria das Graças. **Ribeirinhos Amazônidas: saberes, biodiversidade e modos de vida**. In: II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação do CCSE/UEPA (2006). Anais do II Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado- Belém/Pa: UEPA.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. Ed. Vozes. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5ª ed. 18 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Bontempo, 2007.

_____. **Cultura e Materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

APÊNDICE

GLOSSÁRIO RIBEIRINHO

Afluentes: são rios menores que desaguam em rios principais.

Afomentar: fazer massagem usando óleo vegetal ou unguentos para o tratamento de contusões, inchaços, torsões e rasgaduras. Para a massagem são usados azeite de andiroba, copaíba, e banhas de galinha, bacu, mucura, poraquê, pato e outros.

Alagar: naufragar, afundar a canoa ou barco.

Arapuca: armadilha usada para pegar pequenos animais como a saracura.

Arreda. Afasta, sai pra lá!

Aricá: Paneiro feito de tala de miriti, Jupati ou urumã usado para o transporte de mercadorias ou frutos coletados na mata.

Atamancar: quebrar o galho, na falta de algo substituir por um semelhante ou inferior.

Atorar: cortar

Avortado: muito, em grande quantidade.

Axi: Expressão usada para deplorar algo ou alguém. Rejeição, desdém, ojeriza.

Bácula: Porca que ainda não teve filhote.

Bailéu: assoalho que fica na proa ou na popa das embarcações.

Baqueado: ruim, doente, mofino.

Banzeiro: maresia forte provocada pela passagem de barco.

Boca da noite: ao anoitecer.

Boia: comida, almoço ou jantar.

Borqueio: técnica usada para pesca do mapará.

Breiado: grudento.

Bubuia: flutuando na maré.

Buiado: Boa condição financeira.

Buião: Pote com tampa rosqueável, geralmente largo e baixo

Cacuri: armadilha feita com cercado de pari (tala) para pegar peixe na beira do rio.

Cambar: dobrar, fazer uma curva no rio.

Camueca: preguiça, morrinha ou cansaço.

Capado: porco adulto que foi submetido a castração, emasculado.

Capoeira: floresta de baixo porte que substitui a mata virgem depois da derrubada.

Caribé: mingau feito de farinha fina, coada. Funciona como fortificante apressando o restabelecimento de pessoas convalescentes.

Chapado: cheio, carregado.

Chibança: teimosia, implicância.

Chibé: pirão feito de farinha diluída em água.

Cinzar: enganar, confundir.

Cipoada: rimpada, lambada, dar uma rimpada em alguém.

Confluência: é o termo que define a junção de dois ou mais rios.

Comer abiu: ficar calado, silenciar.

Confronte: em frente, diante de.

Consumição: preocupação, inquietação. Temor de algo.

Cotó: pouco.

Cuche: termo usado para espantar os porcos.

Cuíra: angústia, ansiedade para saber sobre algo.

Cuivara: madeira fina recolhida numa capina, é amontoada para ser queimada novamente e limpar o terreno.

Curuatá: invólucro preso às folhas da palmeira do açáí ou do miritizeiro.

Da feita que: expressão usada para se referir a determinadas situações “uma vez que algo aconteça ...”

Dar uma nota: enganar, cinzar, iludir.

De com força: com toda força, empenho total.

De primeiro: antigamente, há algum tempo atrás.

Descuirar: tirar o couro.

Disconforme: que é demais, muito grande.

Disque: refere-se a “dizem que”.

E eu puco: nem ligo.

Eita pau pereira: expressão espanto, usada quando alguém se atrapalha com algo que faz ou quando leva um tombo.

Emboança: confusão, barulho, estardalhaço.

Emborcelar: atrapalhar, complicar, dificultar.

Encarnar: fazer gozação.

Encarangado: entrevado, reumático, torto. Com dificuldade de locomoção.

Engalicado: Coisa feita de improviso.

Envira: fibra retirada de certas árvores como o miritizeiro que serve para fabricar cordas.

Espanalhar: destruir, danificar.

Esmirrado: franzino, magro, miúdo.

Espinhela: denominação usada para o osso esterno onde se juntam as costelas.

Estirão: trecho entre duas curvas de um rio.

Estorde: alegre, brincalhão, desligado, distraído.

Extrato: perfume

Ferventar: cozinhar previamente um alimento.

Foz: é o local onde deságua um rio, podendo dar-se em outro rio, ou em um lago ou no oceano.

Frato: doença imaginária de origem psicológica.

Fuleragem: coisa à toa, de mau gosto.

Furo: termo genuinamente amazônico, que significa pequeno canal estreito de um rio. Furos são córregos ou riachos que unem rios maiores entre si ou adentram as matas de várzeas e igapós amazônicos.

Galiqueira: improviso, coisa mal feita.

Gapuiar: retirar água dos poços nos igarapés, com a maré baixa, para pegar peixe e camarão.

Gastura: azia, queimação no estômago.

Gita: pequena.

Havera de: deveria ver ...

Hen- hen: palavra afirmativa, sim.

Igapó: palavra tupi=floresta pantanosa, terreno encharcado.

Igarapé: é um termo amazônico que vem do Nheengatu= língua boa, língua fácil de ser entendida. Língua originária do tupi-guarani. Os igarapés são braços estreitos dos rios, onde a maioria possui águas escuras e são navegáveis por pequenas embarcações e canoas. São como canais existentes na bacia amazônica, caracterizados por pouca profundidade e por correrem quase no interior das matas que os recobrem como túneis vegetais. Os igarapés desempenham um importante papel como vias de transporte e comunicação. São como ruas fluviais no meio das matas amazônicas. **Igarapé, palavra tupi= caminho de canoa, ou pequeno rio, riacho.**

Ilharga: ao lado de, próximo de, às proximidades.

Imperriação: teimosia, insistência.

Impinimar: teimar, criar caso, impor-se.

Inquizilhar: é o mesmo que **impinimar**, mas com mais ênfase.

Intertido: entretido, ocupado.

Invocado: aborrecido, irritado, furioso.

Izipla: erisipela, infecção da pele.

Jirau: estrado construído em madeira a certa altura do assoalho, usado como pia de cozinha.

Jururu: triste, deprimido.

Labioso: sujeito que tem muita lábia, muita conversa, que enrola os outros.

Lançante: é o período em que a maré sobe acima do normal, invadindo uma vasta área de terra, provocando forte correnteza.

Lanternar: caçar á noite na mata com cartucheira e lanterna.

Levar o farelo: danar-se, ter um triste fim, dar-se mal.

Liso: sem dinheiro, aperreado.

Locé: estar à vontade, estar por cima.

Malino: malvado, mau.

Maruim: pequeno inseto sugador de sangue.

Matapi: instrumento cilíndrico, feito da casca do jupati ou urumã, usado na pesca do camarão.

Meio pau, meio tijolo: mais ou menos.

Misgalhar: amassar, triturar, reduzir a migalhas.

Mofino: deprimido, cansado, fraco.

Molabento: mal vestido, mal trajado, esfarrapado.

Mojica: espécie de sopa feita de camarão amassado, água e farinha.

Molongó: enfraquecido, doente, sem ânimo pra nada.

Montaria: pequena embarcação a remo. Canoa.

Moquear: assar lentamente sobre o moquém.

Moquém: grelha feita do talo do açaí ou da cuieira onde se assa o peixe.

Mundé: armadilha para caça. É uma espécie de caixa escorada com uma vara com a isca embaixo. A entrada da caça desarma a escora e a caixa cai deixando o animal preso.

Mundiar: assombrar, hipnotizar, imobilizar.

Mutuca: mosca grande.

Pai d'égua: ótimo, excelente, maravilhoso.

Panacarica: instrumento tecido de talas entremeado com folhas usado para abrigar-se em pequenas embarcações, ou cobrir objetos e alimentos.

Paneiro: recipiente utilizado para guardar cuias, utensílios domésticos e até mesmo colocar o fruto do açai e miriti, feito com a casca da haste do miriti ou urumã.

Panema: azar, má sorte, pessoa desafortunada.

Pari: instrumento feito de tala de jupati usado na pesca de peixe.

Paresque: parece que sim.

Pavulagem: gabolice, exibicionismo, vaidade.

Peconha: anel feito de folha ou parte do caule do açazeiro que serve para subir e retirar o açai.

Pela bença de Deus: expressão usada para garantir a veracidade de uma informação.

Piema: triste, abatido, doente de asma.

Pinta: bem vestido, elegante.

Piqueno: menino, garotinho.

Piririca: pele ou partes do corpo sujo com alguma secreção.

Pissica: dar palpite.

Pitiú: odor de peixe.

Pixelento: fedorento, cheiro desagradável.

Ponilha: pó que cai da madeira consumida pelo cupim.

Pouqista: gozador, brincalhão.

Preamar: é o momento em que a maré para de subir indicando que a vazante.

Puqueca: embrulho feito de farelo enrolado na folha para iscar o matapi.

Quebranto: desânimo, mal-estar de origem sobrenatural como inveja e mau olhado.

Quentura: calor.

Quirana: larva do piolho.

Quirimrim: lugar solitário, silencioso, deserto.

Ralado: difícil, complicado.

Rebarbado: bravo, agressivo, explosivo.

Rêgo: beira do igarapé ou do rio.

Remanso: é o movimento inverso da maré, sendo que uma parte do rio a água está vazando e na beira, em determinado lugar, ela volta como se estivesse enchendo.

Reimoso: alimento que faz mal à saúde.

Remanso: reverso da água. Correnteza na margem contrária à do canal do rio.

Reinar: fazer maldade, perturbar alguém.

Rendengue: é a parte do corpo situada entre a cintura e a virilha.

Repona: movimento da maré no início da enchente

Revestre: de mal jeito, de raspão.

Rio: corrente natural de água que flui com continuidade (curso de água), que desemboca no mar, num lago ou em outro rio e, em tal caso, denomina-se afluente. Por seu curso podem navegar, dependendo do tamanho, navios, barcos, batelões, rabetas, cascos, canoas e outras embarcações menores.

Rompância: atrevimento, insolência, agressividade.

Sábado da Virgem. Cruz credo!

Sabrecar: chamoscar, queimar parcialmente.

Sajica: refere-se a pessoa resistente, dura na queda.

Saliente: pessoa atrevida, devassa, lasciva, oferecida.

Sarará: pequeno crustáceo que vive na beira dos rios e igarapés. Siri amazônico.

Serimbabo: animal doméstico e manso.

Só te olho: expressão de advertência ou repreensão.

Sujigar: maltratar, forçar, submeter, humilhar.

Tacurua: armação feita de tijolos no preparo do fogão a lenha para posicionar a panela.

Tapagem: maneira de pescar, utilizando pari ou redes colocados no igarapé de lado a lado impedindo que o peixe saia durante a vazante.

Tapera: lugar deserto, onde outrora houve moradores.

Tepacuema: é a enchente da maré ocorrida às 6 (seis) horas.

Teteé: objeto deixado em qualquer lugar.

Tupé: esteira feita de tala do miriti para secar grãos e pisar arroz.

Valência: sorte, o que conta, o que ajuda.

Vasqueiro: coisa rara que é difícil encontrar.

Vigiar: olhar, observar.

Vuco-vuco: agitação, movimento intenso.

Xororó: refere-se ao açaí fino.

Zinho: pequeno.

Zoada: barulho, ruído.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA /PPGEDUC
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA, TECNOLOGIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NA
AMAZÔNIA

CATEGORIA: DOCENTES **Nº de PARTICIPANTES: 10**

SEXO: () Masculino () Feminino

I- Informações importantes:

Início da atividade docente (de cada sujeito da pesquisa)

Tempo de experiência na docência? (idem)

A forma de ingresso na profissão? (idem)

II-Questões norteadoras para o diálogo:

- 1- O que levou a ser Professor/a?
- 2- Antes de ser Professor, como você via o/a Professor/a? E depois, qual sua visão?
- 3- Como você se sentia naquele momento inicial da Profissão docente? Anseios, expectativas.
- 4- Qual o significado da atividade docente no seu cotidiano?
- 5- Na sua opinião o quê caracteriza o SER Professor/a?
- 6- Como você se vê enquanto Professor/a?
- 7- O que é SER Professor/a?
- 8- Como você se identifica com a profissão?
- 9- Porque ser você escolheu ser professor/a e não outra profissão?
- 10- Quais experiências, momentos ou situações marcantes que contribuíram para o desenvolvimento da prática docente?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA /PPGEDUC
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA, TECNOLOGIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NA
AMAZÔNIA

CATEGORIA : PAIS

Nº de PARTICIPANTES: 10

SEXO: Masculino Feminino

II- Informações importantes:

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Há quanto tempo tem filhos na escola: _____

II-Questões norteadoras para o diálogo:

11- Qual a importância do/a Professor/a na educação de seus filhos?

12- Como você vê o trabalho do/a Professor/a na escola?

13- Na sua opinião o quê identifica um/a Professor/a?

14- O que precisa para ser Professor/a?

15- Em quê o trabalho do/a Professor/a contribui para a vida de sua família?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA /PPGEDUC
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA, TECNOLOGIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NA
AMAZÔNIA**

CATEGORIA : SERVIDORES DE APOIO PEDAGÓGICO

Nº de PARTICIPANTES: 10

SEXO: () Masculino () Feminino

I-Questões norteadoras para o diálogo:

1-O quê leva alguém a se tornar Professor/a? Será que foi escolha ou foram outras circunstâncias que influenciaram?

2-Qual a visão que vocês tem do Professor? Quem é o/a Professor/a?

3- Qual é a importância do trabalho do Professor/a?

4-O quê identifica o/a Professor/a?

5-Como o/a Professor/a vai se tornando Professor/a?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA /PPGEDUC
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA, TECNOLOGIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NA
AMAZÔNIA**

CATEGORIA : ALUNOS

FAIXA ETÁRIA: 09/10 ANOS

ALUNOS: 1º/ 2º/3º/4º E 5º ANOS

Nº de PARTICIPANTES: 10

SEXO: (5) Masculino (5) Feminino

I-Questões norteadoras para o diálogo:

- 1-Que imagem você tem de seu/sua Professor/a?
- 2- O quê vocês mais gostam em seu Professor/a? Por quê?
- 3-Como você representa seu/sua Professor/a na sala de aula?
- 4-Quais são as características que definem seu/sua Professor/a?
- 5-Qual A importância do trabalho do/a Professor/a para sua vida?