

GT 26 - Educação do Campo**A IDENTIDADE DOCENTE NAS NARRATIVAS RIBEIRINHAS: IMAGENS E
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS NA COMUNIDADE DO RIO
QUIANDUBA, ABAETETUBA/PA**Maria Francisca Ribeiro Correa¹Waldir Ferreira de Abreu²**1 INTRODUÇÃO**

Recentemente temos observado alguns movimentos, esforços e preocupações que giram em torno da discussão sobre diversidade, as quais estão sendo colocadas no centro das atenções e debates no cenário educacional contemporâneo. Não há dúvidas, de que as questões sobre a diversidade cultural estão colocadas cotidianamente para todos nós e, discutir sobre a temática da identidade constitui-se em uma tomada de posição repleta de desafios, contradições, complexidades e tensões para o campo da formação de professores, principalmente quando se trata de abordar essa temática na perspectiva da docência em Comunidades Ribeirinhas. No entanto, não basta que as coisas se apresentem para nós, é preciso compreendê-las e dar-lhes um significado. É preciso ainda conhecer a vivência, as tensões, os conflitos e negociações entre o semelhante e o diferente, um outro ou uma outra, um outro ou uma outra que é um não-eu.

Nesse sentido nossa intenção com esta pesquisa materializou-se pela necessidade de refletirmos sobre as imagens e representações que constituem a identidade docente nas narrativas dos sujeitos sociais da escola ribeirinha, percebendo como essas imagens e

¹ Aluna do Programa de Pós- Graduação em educação e Cultura/UFPA-Cametá, Pedagoga, professora da rede municipal de Abaetetuba/PA

² Pós-Doutor em Ciências da Educação, Doutor em Ciências Humanas e Educação/PUC-Rio, Professor da Universidade Federal do Pará.

representações influenciam o saber/fazer da docência e vão moldando, definindo e constituindo a docência no cenário educacional da escola ribeirinha.

Assim sendo, a concretização desta proposta aponta para a necessidade de aproximação com o cotidiano das experiências da docência na escola ribeirinha, uma vez que esse território impõe-lhes um “modus vivendi” peculiar, moldando e revelando as subjetividades e identidades, as quais estão diretamente relacionadas à trajetória da docência ribeirinha.

Desse modo esta abordagem destaca o cenário ribeirinho enquanto território campestre, o qual, neste caso, tem como principal característica identitária o espaço do rio e toda a sua dinâmica, considerando ainda, que esse local apresenta inúmeras possibilidades de análises e reflexões sobre os processos de constituição da diversidade cultural local.

2 PROBLEMATIZANDO E CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

As exigências da sociedade atual requerem do sistema educacional, a inclusão de temáticas históricas que sempre foram esquecidas, discutir as questões relacionadas às imagens e representações da docência no contexto da escola ribeirinha é ao mesmo tempo um desafio, mas também uma necessidade. É preciso considerar que, diante do contexto da sociedade contemporânea, as análises educacionais não podem ser reduzidas somente à educação escolar, é imprescindível destacar os aspectos culturais, sociais e políticos, que necessariamente, perpassam pela condição humana. É essa urgência que move e impulsiona a discussão e a realização da presente pesquisa, e principalmente porque acreditamos que é preciso dar oportunidade para que essas análises e reflexões possam materializar-se no seio da comunidade acadêmica.

A questão que move esta proposta aponta para a urgência de discutir a identidade docente olhando para o contexto da escola ribeirinha. Um lugar rico de possibilidades de análises, mas que muito pouco têm sido objeto de estudo e investigação científica.

Sabe-se, porém que o profissional docente, ao longo de sua trajetória, vai moldando e sendo moldado pelas características que o próprio ofício lhe impõe. Mas, ao mesmo tempo também vai sendo moldado pelas condições e pela interação que estabelece com o meio social onde vive e estabelece suas relações. Além disso, o profissional docente recebe as marcas do seu tempo, de suas histórias e das histórias de outros sujeitos que interpelam o seu próprio ser e desse modo vão constituindo parte de sua identidade pessoal e profissional.

É fato também que mulheres e homens são produtores e produto do sistema cultural no qual vivem, pois ao mesmo tempo em que produzem cultura constituem-se, também, como resultado dessa interação que estabelecem com o meio social e cultural ao qual pertencem. Daí surge a inquietação e a necessidade de fazer uma análise sobre quais são as imagens e representações da identidade docente que constituem as narrativas dos sujeitos sociais na escola ribeirinha? Por isso escolhemos trabalhar com a temática: A Identidade Docente nas Narrativas Ribeirinhas: Imagens e Representações de Professores/as na Comunidade do Rio Quianduba, Abaetetuba/Pa.

É importante ressaltar a necessidade de dar voz às populações que historicamente foram silenciadas e esquecidas. Ouvir os sujeitos sociais da escola ribeirinha, é ouvir todos àqueles (as) que estão diretamente ligados à educação do campo, é ouvir principalmente seus anseios, suas angústias, dificuldades, mas acima de tudo, é perceber as inúmeras possibilidades de experiências que há no universo ribeirinho.

Diante disso delimitamos como lócus para a nossa atuação a Comunidade do Rio Quianduba, localizada na Ilha também denominada de Quianduba, uma das 20 Ilhas que compõem o atual projeto de reforma agrária do governo federal implantado nas Ilhas do Município de Abaetetuba- Pará desde 2005. Nessas ilhas residem, de acordo com os dados do último Censo, cerca de 42 mil habitantes, os quais estão territorialmente distribuídos nessas 20 ilhas maiores organizados em associações extrativistas tendo como principal atividade econômica a extração do açaí- durante a safra que vai de agosto a dezembro. Algumas comunidades, principalmente àquelas situadas às margens do Rio Tocantins, sobrevivem da pesca do mapará e do camarão. Outras comunidades movimentam sua economia através do comércio de frutas regionais como o miriti/buriti, bem como do artesanato de tala e do brinquedo de miriti feito com a taipa (bucha) extraída da palmeira do miriti, característica esta que atribuiu ao município o título de “Capital Mundial do Brinquedo de Miriti”.

Consideramos ainda que inserir a discussão sobre a questão das identidades, nas abordagens dos Cursos de Formação de Professores deve ser uma necessidade que fomenta o compromisso de pesquisar e avançar muito mais nas análises e propostas dos cursos e dos currículos de formação de professores, bem como de possibilitar a reestruturação e reorganização das políticas públicas voltadas à educação das populações camponesas.

Por isso é urgente proporcionar um debate sobre a identidade docente, compreendendo, tanto a dimensão pessoal quanto a dimensão profissional inseridas no contexto das relações socioculturais que produzem a vida e a lida dos docentes nas escolas

ribeirinhas, influenciando os saberes e fazeres que se encontram no cerne da identidade de cada sujeito.

3 CULTURA, CONHECIMENTO E IDENTIDADE

As preocupações sistemáticas com cultura são recentes, elas começaram a se desenvolver à partir do século XVIII na sociedade alemã, a qual nesse período encontrava-se dividida em várias unidades políticas, onde cada uma tinha seu modo próprio de organizar-se social e politicamente. Assim, as discussões sobre cultura passaram a se preocupar em compreender o sentimento de unidade de um país que não era unificado politicamente, e na falta dessa organização política comum, conseguia reforçar o significado de nação como unidade viva que caracterizava todos os alemães, mesmo que cada unidade da federação apresentasse modos específicos de organização e atuação sobre o mundo.

Porém podemos encontrar reflexões e abordagens sobre cultura desde os tempos da Grécia, Roma e China do século VIII, mas nesse caso essa era uma preocupação dos filósofos e pensadores interessados em entender a história da humanidade e perceber as particularidades, os costumes, crenças e tradições e as condições materiais em que esses povos se desenvolviam.

Santos, (2003) entende que o estudo das culturas precisa considerar o processo histórico de desenvolvimento da humanidade, pois os grupos humanos foram conduzidos por diferentes caminhos que marcaram as suas relações com o presente e suas perspectivas para o futuro. Esse processo de desenvolvimento das sociedades ocorreu em ritmos e modos diferentes, bem como, a maneira como territórios semelhantes foram sendo ocupados de forma diferente e por diversos povos. É “[...] importante observar que o destino de cada agrupamento esteve marcado pelas maneiras de organizar e transformar a vida em sociedade e de superar os conflitos de interesse e as tensões geradas na vida social [...]” (p. 11).

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 as práticas, costumes, concepções e as 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. Pois, “[...] 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 [...]” (SANTOS, 2003, p. 12). Então, podemos pensar, inicialmente, num primeiro conceito de cultura, estando este relacionado com tudo aquilo que caracteriza um povo.

Rego (1995), ao citar Vygotsky, abordando sobre o papel da cultura no processo de desenvolvimento psicológico do ser humano considera que as características tipicamente humanas não são inatas, nem tão pouco, são meros resultados das influências do meio externo, elas são a combinação do resultado da interação do homem com seu meio sociocultural. Afirmando que “[...] Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”. (p. 41).

Notamos que quando o homem promove mudanças no meio onde vive através 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 as 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 e povos e atribuindo-lhes singularidades e especificidades na maneira de ser, estar e agir, *no* e *sobre* o mundo.

Sabemos que historicamente os grupos humanos mantiveram contatos, inicialmente, esses “encontros” se deram com menos intensidade. Porém a humanidade passou por profundas transformações à partir do século XV com o avanço da dominação imperialista europeia sobre os países africanos, asiáticos e americanos, gerando tensões, conflitos e o “etnocídio” de muitos povos. Sob a égide do capitalismo europeu, culturas inteiras foram julgadas, povos foram massacrados e forçados a conviver com as mais adversas realidades.

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.”

Desse modo as culturas são subjogadas e definidas, “[...] 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.

Nos tempos modernos o conhecimento sobre cultura passou a se preocupar, tanto em compreender as novas sociedades industriais emergentes, quanto àquelas 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 pensamos que o conhecimento serviu aos interesses da cultura europeia, uma vez que essas potências encontravam-se 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) mando político 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”- é claro para os colonizadores- que usaram os “benefícios” do conhecimento científico para observar, compreender e dominar as culturas alheias. Dessa forma, as pesquisas científicas ganharam o reforço e o 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.

Munanga (2008), ao discutir a mestiçagem no pensamento brasileiro fazendo uma análise dos teóricos nacionais desde o final do século XIX e parte do século XX aponta que com o fim do sistema de escravidão em 1888 uma questão crucial se impõe à sociedade brasileira, especificamente, para a elite intelectual: a necessidade de se construir uma identidade nacional. As teorizações da época buscavam caminhos que pudessem ajudar nessa construção, mas, o autor destaca a principal preocupação que rondava os pensadores, principalmente, Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, os quais consideravam os descendentes da mistura de brancos com negros, raças inferiores e degeneradas e tenderiam a desaparecer.

“[...] Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex- escravos negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? [...]” (MUNANGA, 2008, p. 48).

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) e Hall (2006), 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, refere-se a cultura como conhecimento, ideias e crenças de um povo e está associada a 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. Porém a partir da literatura de Raymond Williams a literatura sobre o pensamento cultural ganha novos elementos. No entendimento de Cevalco (2001), a experiência de vida de Williams ao lado pai no sindicato, como pesquisador e pela análise que ele fez entre o espaço urbano e rural no 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, sendo produzida pela linguagem.

Partindo dessa concepção 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.

4A IDENTIDADE DOCENTE EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO/CONSTITUIÇÃO

Como consequência do modelo de dominação e de poder, herdamos uma sociedade desigual, preconceituosa, mas rica em sua diversidade de povos e culturas. Desse universo de encontros e desencontros, da diversidade étnico- cultural, nasce a cultura brasileira, inscrita em todos os espaços-lugares e tempos na imensidão da territorialidade, incluindo-se nesse território os espaços do Campo, das Águas e da Floresta, sendo, os mesmos habitados por uma diversidade de povos que possuem especificidades próprias, tanto no modo como vivem quanto na maneira como se organizam e atuam nos diversos espaços sociais presentes nesse

universo, entre os quais destacamos nesta pesquisa, o espaço da docência ribeirinha, considerando que esse espaço está inserido no contexto do campo, tendo como principal característica identitária, o espaço do rio e toda a sua dinâmica.

As relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si e com os outros são cotidianamente atravessadas pelo “jogo das diferenças”, por visões e divisões antagônicas que vão produzindo diferentes identidades. Stuart Haal (2006), revela que as sociedades da modernidade “tardia” são por si mesmas, sociedades de mudança, caracterizadas por transformações rápidas e constantes, apontando que: “[...] a identidade muda de acordo como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida [...]” (p. 21). Nessa perspectiva o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, ele assume identidades em diferentes momentos históricos de acordo com o contexto onde está inserido.

Clifford Geertz (1989) assume papel importante nesta abordagem por considerar que: “[...] Sem homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens.” (p. 61). Isso significa que 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 ao qual temos uma relação de pertencimento que vamos nos completando e acabando. É através desse processo que nossas ações, emoções, valores e ideias se tornam resultado da produção cultural.

A cultura onde nascemos constitui-se em uma das principais fontes de construção da identidade. Essa construção/constituição é formada e transformada no interior da representação o que segundo Tomaz Tadeu da Silva (2013), “[...] expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral [...]” (p. 90). Na concepção de Haal (2006), esse processo de identificação é carregado de sentidos e significados, constituindo-se num sistema de representação cultural, onde todas as identidades estão localizadas no tempo e no espaço simbólicos. Nelas estão contidas, o que ele chama de “geografias imaginárias”, suas paisagens, o senso de lugar, de casa/lar e sua localização no tempo/espaço/território. Para o autor lugar é, específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado. É um ponto de práticas sociais específicas que moldam e forma as pessoas com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas.

Na concepção de Laraia (1985), “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 adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam [...]” (p. 46). Nessa direção a identidade 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.

É nesse sentido que abordar sobre a identidade docente nas narrativas ribeirinhas aponta para a discussão da diversidade cultural implicando uma nova concepção de educação e de formação docente. É condição *sine qua non* buscar uma concepção que compreenda o professor/a e os demais profissionais da educação como sujeitos socioculturais, entendendo-os como sujeitos que atribuem significado à sua existência, tomando como referencia as experiências pessoais, coletivas e a simbologia que estão inseridas nos processos formadores e socializadores, os quais estão para além do cotidiano da escola, enfatizando ainda que a diversidade cultural, primeiro, é um processo, segundo, está presente nas relações que estabelecemos no e com o mundo, uma vez que ela é parte constituinte de nossa formação tanto como seres humanos quanto como sujeitos socioculturais.

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” (GOMES, 2011, p. 36).

A introdução dessas discussões no campo educacional brasileiro é recente, porém esse tema já vem sendo abordado há muito tempo pela Antropologia. O que vem ocorrendo, é que, ultimamente reconheceu-se que há uma grande lacuna no currículo escolar e nos cursos de formação de professores que não contempla abordagens e reflexões sobre a diversidade cultural. Porém, é importante ponderar que a formação de professores é um processo complexo de reflexão e tomada de consciência diante das limitações sociais, culturais e ideológicas, da própria profissão docente. Pensando sobre isso Nilma Lino Gomes, 2011 nos auxilia quando ressalta que:

“[...] Independentemente das concepções adotadas e das imagens assumidas, há que ter presente que o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão [...]” (p. 12).

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 e do mundo.

Diante disso acreditamos que a formação de professores deve ser um lugar para além da aquisição de técnicas e conhecimentos devendo, portanto constituir-se num momento crucial de socialização e da configuração profissional, posto que, ao se inserirem nos processos de formação inicial os/as professores/as trazem consigo valores profissionais, sociais, conhecimentos e competências sobre o universo da profissão e o contexto cultural ao qual pertencem.

Nóvoa (1992) traz significativas contribuições na medida em que ao abordar os processos de formação de professores na sociedade portuguesa entende 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.” (p. 25). 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 da profissão docente. A abordagem de Antônio Nóvoa 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.

Nesse sentido Inês Castro Teixeira (2011) apud Dayrell, J. (org.), a autora faz uma abordagem histórica da figura do educador como um ser em permanente construção e que possui um acervo vivencial que contribui para a sua constituição enquanto sujeito sociocultural. Este é definido pela autora 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 professor e pelo determinante tempo em sua vida. Neste sentido, Teixeira sinaliza a necessidade de admitirmos estas características ao analisarmos o educador como ser dotado de vivência e relações sociais que contribuem para sua formação, assim como para a constituição de sua identidade docente.

As contribuições de Gramsci (1984) que tratam sobre os intelectuais orgânicos nos possibilitarão analisar a imagem do professor 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 que está comprometido, por sua vez com a produtividade ou a improdutividade da escola.

5 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa busca investigar sobre a identidade docente nas narrativas ribeirinhas: imagens e representações de professores/as na comunidade do Rio Quianduba, Ilhas de Abaetetuba-Pará, onde selecionamos 10 professores, 10 alunos, 10 pais, a Direção e Coordenação Pedagógica das escolas como os principais sujeitos da pesquisa.

Para dar suporte e organização metodológica a esta abordagem tomaremos como aporte a linha metodológica de estudo de caso, por se tratar de um contexto específico com sujeitos pré-definidos, seguindo a orientação do paradigma qualitativo de pesquisa e tendo como principais interlocutores os estudos teóricos de Ludke (1986), Minayo (2001) e Chizzotti (2003), pois para ele;

“[...] A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive. Para esta atividade o investigador recolhe a observação e a reflexão que faz sobre os problemas a enfrentar e a experiência passada e atual dos homens na solução desses problemas, a fim de munir – se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí – lo adequado à sua vida” (p.11).

Porém, para conduzir este caminho tomaremos como linha diretriz as abordagens de LUDKE (1986), principalmente no que se refere à organização lógica da pesquisa. Ela é essencial para que se possa constatar verdadeiramente a problemática em foco. Por isso utilizaremos como fundamentação para a pesquisa a análise documental uma vez que ela [...] pode constituir-se, numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (p.38).

Como se trata de um estudo que requer um contato mais direto por um considerável período de tempo conduziremos a coleta de dados através da observação participante, pois ela

permite uma aproximação direta entre o pesquisador e o fenômeno observado possibilitando obter informações sobre a realidade dos atores em seu contexto. Através desta técnica é possível “[...] um contado pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” (LUDKE 1986, p. 26), pois acreditamos que o cotidiano revela ações e situações que estão impregnadas de significados, sendo importante olhar os sujeitos no seu contexto diário. Além disso, esta estratégia apresenta várias características que combinam com o estudo desta temática, uma vez que estaremos tratando de imagens e representações de professores/as no cotidiano da escola ribeirinha, permitindo um estudo mais aprofundado da realidade observada.

As entrevistas serão gravadas por considerarmos que a temática trata de imagens e representações da docência, onde a fala dos sujeitos envolvidos ganha espaço importante. O próprio diálogo a ser estabelecido, através dessa técnica, exige que tudo seja registrado, o que não é possível utilizando a técnica da entrevista semiestruturada.

“A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidas na fala dos atores sociais [...] se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam numa determinada realidade que está sendo focalizada. [...]” (MINAYO, 2001, p. 57).

Para isso serão utilizados alguns instrumentos imprescindíveis à coleta dos dados na abordagem qualitativa, sendo eles o celular/gravador, fitas cassete, máquina fotográfica, diário de bordo onde serão registradas as observações e impressões pertinentes ao processo, caderno de anotações pessoais, fichas de transcrição da entrevista.

E finalmente, após a transcrição das entrevistas dar-se-á início a tabulação, análise e interpretação dos dados, onde serão reunidas as informações obtidas tanto através da análise de documentos, das observações e registros, quanto das anotações e das transcrições das entrevistas que serão organizadas em fichas enumeradas de acordo com a categoria a que pertencem os sujeitos da que fazem parte da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que a cultura está em constante movimento, mudando de acordo com o contexto histórico e social de cada lugar. Por isso entender essa dinâmica é imprescindível para a promoção do respeito e da valorização das diferentes culturas, evitando com isso o choque cultural e comportamentos preconceituosos ainda muito presentes na sociedade atual.

É preciso compartilhar uma visão de escola como um ambiente que pode ser de felicidade, satisfação, diálogo, onde os sujeitos possam de fato querer estar. Um lugar de conflitos, sim, tratados como contradições fluxos e refluxos, lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé (energia vital). Um lugar potencializador da existência, da circulação de saberes, de construção de conhecimentos, de valorização da diversidade cultural, um lugar de reverenciar a vida, as pessoas, que independentemente, do grupo social a que pertençam devem ser vistas como seres humanos.

Este trabalho ao apontar na direção do debate sobre a identidade docente nas narrativas ribeirinhas defende um modelo educacional cuja organização dos elementos básicos que o compõe permita a participação das populações ribeirinhas em sua construção, pois, percebe-se que a importação de valores através da escola promove a perda da identidade experimentada nas relações sociais estabelecidas no convívio comunitário.

Há uma urgência no sentido de que os cursos de formação de professores caminhem rumo a formação de um educador pautado em práticas que respeitem as diferenças, mas contribuam para a promoção da igualdade, da construção de um currículo que reconheça a diversidade cultural e de cursos e de processos formativos baseados na variedade e interdisciplinaridade de consultas à fontes de informação e na análise e sugestão de propostas pedagógicas, sendo que todos estes passem pelo reconhecimento da identidade étnica das populações ribeirinhas. Pois consideramos que o modelo de escolarização oferecida às comunidades ribeirinhas segue os princípios e os valores da sociedade capitalista, nessa ótica os valores e princípios comunitários tão marcantes e de grande importância para a vivência desses povos são silenciados pela cultura escolar. Nesse aspecto há um grande fosso entre a vida comunitária e a experiência escolar. Logo pensar a formação de professores nas Comunidades ribeirinhas significa pensar sobre a identidade desses profissionais que ao longo de suas

trajetórias vão se constituindo e construindo enquanto sujeitos, através das relações sociais que estabelecem.

Portanto nenhum processo de formação de professores da escola ribeirinha pode se fazer alheio aos valores e interesses do contexto social e cultural dessas comunidades, uma vez que a na constituição/construção da identidade docente estão envolvidas as dimensões pessoal, profissional, já que enquanto pessoa é professor e enquanto profissional é uma pessoa, que deve assumir-se como ser social e histórico, um ser pensante (in) formador, consciente da importância do papel que desempenha na sociedade e do envolvimento e do comprometimento de sua prática com as possíveis transformações serem engendradas no contexto onde vive.

É no exercício da docência que a identidade profissional vai sendo constituída e afirmada, mas, as amarras da cultura dominante subtraem a autonomia dos professores que devem então, seguir regras, distanciando a cultura escolar do contexto cultural do espaço/lugar da comunidade.

A escola é o espaço onde os indivíduos se apropriam dos instrumentos culturais, inclusive para promover as mudanças necessárias, mas entre tantos fatores que podem contribuir para essas transformações, há que se considerar na formação de professores que, a prática docente assume papel importante na produção de saberes que vão se tornando referência para a experiência pessoal e profissional. Constatando-se ainda que, o sujeito constrói o seu saber de maneira ativa e ao longo de sua trajetória de vida.

Por isso é urgente que os processos de formação reencontrem os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando ao docente assumir-se enquanto ser inacabado e em constante construção, apropriando-se assim dos processos de constituição/construção de suas identidades e permitindo uma reflexão sobre suas histórias, seus sonhos, desejos, anseios e possibilidades de realização pessoal e profissional, considerando o contexto cultural onde os saberes e fazeres da docência se materializam de maneira que estejam comprometidos com uma cultura escolar que tome como ponto de partida os espaços da vivência comunitária.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). **Formação de Professores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- CEVASCO, Maria Elisa. Para Ler Raymond Williams. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**.6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro Guanabara, 1989.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves e (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GRAMSCI, A.. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um Conceito Antropológico**. 11. Ed. São Paulo: Zahar, 1985.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,1986.
- MINAYO, MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. – 3ª ed. – Belo Horizonte. Autêntica, 2008.
- NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis- RJ, Vozes, 1995.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Stuart Haal, Kathryn Woodward **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013