

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA

**FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SER  
PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO VALE DO JURUÁ –  
ACRE**

NATAL/RN  
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA

**FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SER  
PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO VALE DO JURUÁ –  
ACRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Erika dos Reis  
Gusmão Andrade

Natal/RN  
2012

Seção de Informação e Referência

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Lima, Maria Aldecy Rodrigues de

Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá - Acre / Maria Aldecy Rodrigues de Lima. – Natal, RN, 2012.

202 f. : il.

Orientadora: Erika dos Reis Gusmão Andrade.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Representações sociais – Tese. 2. Formação de professores – Tese. 3. Comunidades ribeirinhas – Tese. I. Andrade, Erika dos Reis Gusmão. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 371.13

MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA

**FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SER  
PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO VALE DO JURUÁ –  
ACRE**

Tese apresentada e submetida à comissão  
examinadora como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 29 de fevereiro de 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade – Orientadora – UFRN

---

Profa. Dra. Maria Eliete Santiago – UFPE

---

Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA

---

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva – UFRN

---

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade – UFRN

---

Prof. Dr. André Ferrer Pinto Martins – UFRN

## **DEDICATÓRIA**

Às minhas filhas  
Ida Carmen,  
Flávia Letícia,  
Ana Flávia.

Razão da minha vida, equilíbrio do meu existir.  
Obrigada por compartilharem comigo os murmúrios silenciosos e a escuta sensível  
nessa trajetória de formação doutoral.

Aos professores e professoras que constroem a história da profissão docente em  
comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela minha existência e por alumiar meu caminho em cada manhã. CONTIGO tudo podemos, sem TI nada sou.

À minha orientadora Profa. Dra. Erika Andrade, obrigada pelo acompanhamento dos últimos seis anos de minha formação. Sempre atenta às construções teóricas e práticas necessárias à feitura desta tese. Generosidade, afeto, atenção, críticas e correções são alguns dos tantos elementos dos conteúdos representacionais dessa nossa relação orientadora/orientanda que se estende para além da academia.

Ao Prof. Dr. Moisés Domingo Sobrinho, a quem devo imensa gratidão, tanto pela acolhida generosa quanto pelo acompanhamento sempre crítico e necessário nesse percurso de formação doutoral. Somam-se nessa trajetória a orientação primeira, o olhar rigoroso do trabalho acadêmico, mas também a dimensão humana. Rigor e afeto são elementos de partilha deste trabalho com eles me estimulo a seguir em frente.

Aos professores avaliadores, agradeço a atenção e disponibilidade na leitura deste trabalho e nas contribuições acadêmicas científicas.

Aos professores, coordenadores e funcionários de PPGEd. Obrigada pela receptividade e pelo que com vocês aprendi.

Aos professores e professoras das comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre. Obrigada pelas vozes que dão corpo à tessitura desta tese. As angústias da trajetória impulsionam a coragem que precisam ter na tarefa desafiadora que é ser professor no mundo moderno, mas principalmente no interior do Acre.

Um agradecimento especial a Neila Reis do Pará, pelo abraço caloroso e afetuoso no meu primeiro dia de aula na UFRN em 2006.

Ao Cleidison Rocha, grande companheiro nessa empreitada. Sem o seu incentivo e ajuda incondicional, meus anos de escolaridade teriam sido bem menores. A você, mais que respeito, devo a construção da vida conjugal e a germinação dos mais belos e amados frutos meus/nossos: Ida Carmen, Flávia Letícia e Ana Flávia.

Aos meus pais, Raimundo e Graça. Obrigada pelo muito que me ensinaram desde que me botaram no mundo (amar, perdoar, compreender, ajudar...). A vocês, devo o que sou.

Aos meus irmãos e irmãs: Jonas, Nonato, Francisco, Luciana e Nazaré. Além de irmãos, somos parceiros dessa/nessa longa estrada da vida. Obrigada pela nossa união fraterna, pela aposta, o incentivo e o apoio sempre.

Ao Dene, mais que primo, é um irmão que escuta e acalenta. Dança, ri e comemora a vida simplificando-a. De ti, mesmo longe, quero estar sempre perto.

Aos meus familiares Rodrigues de Lima, Nogueira e Queiroz, Machado da Rocha a quem devo gratidão simplesmente por existir. Obrigada pela torcida e por acreditar que trilhando o caminho da escola, a vida segue outros rumos, porém, não menos laboriosos.

Aos amigos Ibernon, Wilsilene, Eriton, Janete, Manoel Medeiros, Antônia Domingos, obrigada pela amizade.

Aos manciolimenses que sempre me apoiaram, torceram e acreditaram nessa minha investitura escolar. Agradeço a todos e a todas na pessoa da Izete Pinheiro de cujas palavras sinceras me motivam.

À minha grande amiga e comadre Andreia Kelly. Gente grande que conheci nos bancos da UFRN, na Pós-Graduação. Obrigada por existir e fazer parte da minha história de vida construída em Natal. Uma das pessoas mais sensatas que conheço. Contigo continuei minhas rezas e perseguimos caminhos em busca de descobrir o que a vida esconde de tão belo.

À minha amiga irmã Aline Cleide Batista. A quem muito devo pelas escutas angustiosas desse processo de formação. Obrigada porque, mesmo noutra cidade, nunca estivemos distante. Amiga e cúmplice dessa jornada para o que der e vier, se preciso for.

A Lely Sandra, obrigada pelas ajudas imprescindíveis em todos os momentos de construção e análise dos dados. Com você, aprendi a simplificar a complexidade que é trabalhar com o PCM.

Ao Neto do Sr. Felismino. Obrigada por me dizer as palavras com frases abertas. Se tatuados fomos, tatuados estamos porque as marcas não se apagam jamais.

Ao Nil, pelas tantas escutas sejam das angústias ou das conquistas/alegrias. “Longe de casa há mais de uma semana”, aprendemos a estar mais perto e sermos mais amigos.

Aos colegas do grupo de estudo sobre formação e representações sociais conduzido pela professora Erika Andrade: Andreia, Nilza, Lely Sandra, Ademarcia, Geovana, Alexandra, Luiziane, Márcia. Obrigada pelos diálogos acadêmicos que a mim foram por demais produtivos.

Aos colegas da Pós-Graduação: Vera Chalegre, Kilza, Elisângela, Eunice Pitanga, Anete, Ana Tereza, Anailton Salgado, Simplício, Renato, Kaka, Elane Lima, Zé Rodrigues, Jamerson, Kiev, Magnus, Sueldes, Maria José Gadelha, Lígia, Márcio, Cezar, Socorro Melo e outros(a) tantos(a) que do nome não me lembro, mas os feitos são recordados sempre. Nossa passagem pela UFRN foi breve nesse tempo que passou, porém as marcas estão gravadas nas nossas histórias na longevidade da vida.

Conheci contrerrâneos meus na cidade do Natal: Raimundo França, Elinez, Socorro, Mariana. Longe de casa somos solidários e temos praticamente os mesmos objetivos. A vocês, obrigada pela amizade.

Aos Natalenses que me acolheram e aos que conheci nesse tempo: Tecia, Letícia e Marquinho. Margô. Ana Lígia. Luiz Carlos, Kátia e Thiago. Neto. Anne. Olívia. Aline. Andreia. Edna. Sulamita. Janaína. Rita. Emerson. Anderson. Lely. A todos, os meus

sinceros agradecimentos pelos vários momentos que estivemos juntos comemorando a vida na bela cidade do Natal. Meu coração é pequeno demais diante da generosidade de cada um(a) de vocês. Por isso, um obrigada é pouco diante do que vocês representam. E o melhor dos nossos encontros foram a possibilidade de eliminar o *stress*, a correria da vida, a falta de tempo, minimizando, assim, o isolamento silencioso e necessário para construir esta tese. Com vocês, aprendi a simplificar a complexidade da vida. Lembro com saudade de nossos diálogos ainda que, por vezes, parecessem bestas e sem graça.

À professora Magda e a Avelino. Obrigada pelas revisões cuidadosas de meus textos.

Aos colegas professores e professoras da UFAC – Campus Floresta. Obrigada por compreender as ausências necessárias ao investimento nesse processo de formação doutoral.

Aos alunos que nos estimulam à busca do saber.

Enfim, aos amigos e amigas. Aos que são/estão, aos que foram e aos que virão. Que sejamos o que somos e que me aceitem do jeito que sou. Cantarolando Ana Carolina, encerro:

Você pode me ver  
Do jeito que quiser  
Eu não vou fazer esforço  
Pra te contrariar  
De tantas mil maneiras  
Que eu posso ser  
Estou certa que uma delas  
Vai te agradar...



## RESUMO

Ser professor constitui uma tarefa desafiadora, propulsora de estratégias de ação que mobilizam dimensões técnicas do ser/fazer docente, mas também do afeto. Esta pesquisa foi realizada junto a professores/alunos do Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica – zona rural (PROFIR) desenvolvido pela Universidade Federal do Acre em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e prefeituras da região; lócus tipicamente amazônico e que, nesta pesquisa, compreende cinco municípios do Vale do Juruá – Acre. Norte do Brasil. Tem como objetivo apreender a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas. Realizamos este estudo à luz da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 1990, 2005a, 2005b, 2009, 2011) e (JODELET, 2001), das discussões sobre a formação de professores (LDB nº 9.394 de 1996). Trabalhamos, dentre outros, com (TARDIF, 2004) (TARDIF; LESSARD, 2007), (NÓVOA, 1992, 1999), (ARROYO, 2007). Utilizamos, como estratégia metodológica, o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), que se organiza em duas etapas: Classificação Livre e Classificação Dirigida; bem como a entrevista semiestruturada, envolvendo, assim, 137 professores pesquisados. Para a análise dos dados, recorremos ao *software SPSS, for Windows* versão 13.0, mapeando os elementos do conteúdo representacional, através de Análises Multidimensionais (MSA e SSA). Das diferentes estratégias de análise, identificamos, a partir da Classificação Livre, as regionalizações: **Além floresta; Atributos da docência e Atributos mobilizados**. Já com os dados da Classificação Dirigida, a análise foi feita com base na Teoria da Facetas (BILSKY, 2003) e (BUSCHINI, 2005) e encontramos: **Referência de professor; Dimensão negativa e Atributos afetivos e técnicos**. Por fim, com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004) e (FRANCO, 2005) das entrevistas emergem as categorias: **Relação urbano versus rural, Saberes em construção e Apostas possíveis**. As experiências vivenciadas às margens dos rios, ouvidas nessas diferentes estratégias metodológicas e de análise, evidenciam a existência de elementos simbólicos e representacionais que influenciam e norteiam as condutas e as ações educacionais desses professores e que estão fortemente ancoradas e objetivadas em elementos técnicos e afetivos do fazer docente. Vivenciam cotidianamente a concretude do realismo amazônico redesenhando o real e o simbólico como forma de se compreender professor na adversidade desse contexto. Observamos, também, as marcas históricas, sociais e culturais locais, emoldurando, assim, a personalidade coletiva e gerando seus guias de ação.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Formação de professores. Comunidades ribeirinhas.

## ABSTRACT

Being a teacher is a challenging task, driving action strategies that mobilize technical dimensions of being / doing teaching, but also affection. This research was conducted with teachers / students of the Special Program of formation for Teachers of Basic Education – agricultural zone (PROFIR) developed by the Federal University of Acre in partnership with the State Department of Education (SEE) and City Halls of the region; locus typically Amazon and, in this research, comprises five municipalities in the Valley of Juruá - Acre. Northern Brazil. It Aims to capture the social representation of being a teacher in riverside communities. We performed this study from the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978, 1990, 2005a, 2005b, 2009, 2011) and (JODELET, 2001), from discussions on teacher formation (LDB No. 9394 of 1996). Work, among others, (TARDIF, 2004), (TARDIF; LESSARD, 2007), (NÓVOA, 1992, 1999), (ARROYO, 2007). We used as a methodological strategy, the multiple classification procedure (PCM), which is organized in two steps: Free Classification and Directed Classification, as well as semi-structured interviews, involving, thus, 137 teachers surveyed. For the analysis of the data, we appealed to software SPSS, version 13.0 for Windows, mapping the elements of the representational content through Multidimensional Analysis (MSA and SSA). Through the different strategies of analysis, we identified from the Free Classification, the regionalization: **Beyond forest, teaching Attributes and Mobilized Attributes**. With data of the Directed Classification, the analysis was based on the Theory of Facets (BILSKY, 2003) and (BUSCHINI, 2005) and we found: **Reference of teacher; Negative Dimension and affective and technicians attributes**. Finally, with the Analysis of Content (BARDIN, 2004) e (FRANK, 2005) and of the interviews the categories we found the categories: **Urban relation versus agricultural, Knowledge in construction and possible bets**. The report of the experiences along the edge of the rivers, in these different methodological strategies and of analysis, demonstrates the existence of symbolic and representational elements that influence and guide the educational conduct and actions of these teachers and that they are deeply anchored and objectified in technical and affective elements of the making teacher. They daily live deeply the concreteness of the Amazonian realism redesigning the Real and the symbolic one as a way to understand themselves as a teacher in adversity of this context. We also observed the historical, social and cultural local marks, framing, thus, the collective personality and generating its guides of action.

**Keywords:** Social representations. Training of teachers. Riverside communities.

## RÉSUMÉ

Être un enseignant constitue un défi, une tâche difficile, propulsive de stratégies d'action qui mobilisent des dimensions techniques de l'être / faire enseignant, mais aussi de l'affectif. Cette recherche a été réalisée avec les enseignants / élèves du Programme Spécial de Formation des Enseignants de l'Éducation de Base - zone rurale (PROFIR) développé par l'Université Fédérale d'Acre, en partenariat avec le Secrétariat d'Etat de l'Éducation (SEE) et les préfectures de la région; le *locus* typiquement amazonien et que, dans cette recherche, comprend cinq municipalités de la Vallée du Juruá - Acre. Nord du Brésil. Elle a comme objectif apprendre la représentation sociale de l'être enseignant en communautés riveraines. Nous avons réalisé cette étude à la lumière de la Théorie des Représentations sociales (MOSCOVICI, 1978, 1990, 2005a, 2005b, 2009, 2011) et (JODELET, 2001), des discussions sur la formation des enseignants (LDB n ° 9.394 de 1996). Nous avons travaillé, entre autres, avec (TARDIF, 2004) (TARDIF; LESSARD, 2007), (NÓVOA, 1992, 1999), (ARROYO, 2007). Nous avons utilisé comme stratégie méthodologique, le Procédé de Classifications Multiples (PCM), qui s'organise en deux étapes: Classification Libre et Classification Dirigée, ainsi que l'entretien semi-structuré, impliquant ainsi 137 enseignants interrogés. Pour l'analyse des données, nous avons recouru au *software SPSS, for Windows* version 13.0, cartographiant les éléments du contenu représentatif, à travers des analyses multidimensionnelles (MSA et SSA). Des différentes stratégies d'analyse, nous avons identifié à partir de la Classification Libre, les régionalisations: **dans la forêt; Attributs de l'enseignement et Attributs mobilisés**. Déjà avec les données de la Classification Dirigée, l'analyse a été faite sur la base de la théorie de la Facette (BILSKY, 2003) et (BUSCHINI, 2005) et nous avons trouvé: **Référence d'enseignant; Dimension négative et attributs affectifs et techniques**. Enfin, avec l'analyse de contenu (BARDIN, 2004) et (FRANCO, 2005) des entretiens émergent les catégories: **Relation urbain versus rural, Savoirs en construction et paris possibles**. Le récit des expériences vécues sur les rives des rivières, entendu dans ces différentes stratégies méthodologiques et d'analyse, démontrent l'existence d'éléments symboliques et représentatifs qui influencent et guident la conduite et les actions éducationnelles de ces enseignants et qui sont fortement ancrées et objectivée en éléments techniques et affectifs de l'enseignant. Ils vivent quotidiennement la concrétude du réalisme amazonien redessinant le réel et le symbolique comme forme de se comprendre enseignant dans l'adversité de ce contexte. Nous avons observé, également, les marques historiques, sociales et culturelles locales, cadrant, ainsi, la personnalité collective et créant leurs guides d'action.

**Mots-clés:** Représentations sociales. Formation des enseignants. Communautés riveraines.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CD	Classificação Dirigida
CL	Classificação Livre
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais
MSA	(Multidimensional Structuple Analysis) traduzido para o português: Análise Escalonar Multidimensional
PCM	Procedimento de Classificações Múltiplas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFIR	Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica Zona Rural
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SSA	(Smallest Space Analysis) traduzido para o português: Análise do Menor Espaço
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1:</b> ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	31
<b>Tabela 1:</b> CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO PARTICIPANTE DA TALP	39
<b>Quadro 2:</b> CAMPO SEMÂNTICO DA TALP COM O ESTÍMULO <i>SER PROFESSOR É...</i>	40
<b>Quadro 3:</b> CAMPO SEMÂNTICO DA TALP COM O ESTÍMULO <i>SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS É...</i>	41
<b>Quadro 4:</b> CAMPO SEMÂNTICO DA TALP COM O ESTÍMULO <i>SER PROFESSOR É...</i> E <i>SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS É...</i>	42
<b>Quadro 5:</b> DIMENSÃO DO SER PROFESSOR APÓS O CRUZAMENTO DO <i>SER PROFESSOR É</i> COM O <i>SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS É...</i>	42
<b>Tabela 2:</b> MÉDIA E DESVIO PADRÃO	83
<b>Tabela 3:</b> MÉDIA DAS FACETAS	84
<b>Tabela 4:</b> COMPARAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DO CONTEÚDO REPRESENTACIONAL DA MESMA FACETA (ATRIBUTOS AFETIVOS E TÉCNICOS)	95

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Porto Walter – AC.	15
<b>Figura 2:</b> Comunidade ribeirinha. Mâncio Lima – AC.	25
<b>Figura 3:</b> mapa do Acre	26
<b>Figura 4:</b> O rio	58
<b>Figura 5:</b> Mapa MSA da Classificação Livre	61
<b>Figura 6:</b> Tipos de partições	81
<b>Figura 7:</b> Mapa SSA da Classificação Dirigida	82
<b>Figura 8:</b> O porto. Porto Walter – AC.	98
<b>Figura 9:</b> Em busca dos sujeitos de pesquisa.	123
<b>Figura 10:</b> Produto da <i>hevea brasiliensis</i>	148
<b>Figura 11:</b> O porto. Marechal Thaumaturgo – AC.	168
<b>Figura 12:</b> Interior da floresta – pequeno trecho no Rio Juruá.	179
<b>Figura 13:</b> Fotos de formatura (2011). Alunos do PROFIR	202

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1 LUGARES, TEMPOS, MOVIMENTOS</b>	<b>25</b>
1.1 O <i>locus</i> da investigação	26
1.2 Conhecendo o grupo pesquisado	30
1.3 Tempos e movimentos: percurso metodológico	35
1.3.1 Técnica de Associação Livre de Palavras: aplicação, relatos, impressões	36
1.3.2 Procedimento de Classificações Múltiplas	45
1.3.3 Entrevista semiestruturada	50
1.4 Movimentos interpretativos	52
1.4.1 Análise de Conteúdo	52
1.4.2 Análise Multidimensional	55
 <b>2 REDES DE SIGNIFICADO SOBRE O SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS: ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS REPRESENTACIONAIS</b>	 <b>58</b>
2.1 Análise Escalonar Multidimensional (MSA)	60
2.2 Regionalizações	67
2.2.1 Além-floresta	67
2.2.2 Atributos da docência	72
2.2.3 Atributos mobilizados	74
2.3 Análise dos Menores Espaços (SSA)	80
2.4 Facetas	85
2.4.1 Referência de professor	85
2.4.2 Dimensão negativa	90
2.4.3 Atributos afetivos e técnicos	95
 <b>3 A ARTE DE VIVER NA FLORESTA</b>	 <b>98</b>
3.1 Relação urbano <i>versus</i> rural	100
3.2 Ensinar e aprender na floresta	106
 <b>4 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA: INSTITUINDO SIGNIFICADO AO SER/FAZER DOCENTE</b>	 <b>123</b>
4.1 Saberes em construção	129
4.2 O exercício da docência	137
4.3 Processos formativos: limites e possibilidades	141
 <b>5 EM BUSCA DOS SONHOS: UMA REPRESENTAÇÃO DO VIVIDO</b>	 <b>148</b>
5.1 Apostas possíveis	150
5.2 Buscas e sonhos: condições tempestuosas do percurso	161
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	 <b>168</b>
 <b>REFERÊNCIAS</b>	 <b>179</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>189</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>197</b>



**Figura 1:** Porto Walter – AC.  
**Fonte:** A autora (2011)

# INTRODUÇÃO



De onde vêm essas ideias ao redor das quais as representações são formadas ou mesmo são geradas? O que existe, na sociedade, que irá ter sentido e manter a emergência e a produção do discurso? E, como consequência, como é que certas representações – podem chegar a ser qualificadas como sociais e exatamente sob que fundamento?

(MOSCOVICI, 2005a)



Ser professor em comunidades ribeirinhas é. Com esta expressão indutora pudemos acessar os elementos do conteúdo representacional que os professores de comunidades ribeirinhas do interior do Acre constroem sobre si mesmo e sobre o seu trabalho.

Do interior da floresta, pequena área da Amazônia legal onde “o vento faz a curva”, trazemos informações para o “mundo” e, dessas informações coletadas, analisamos um objeto bem peculiar desse pedacinho de Brasil. Nossos participantes da pesquisa são os professores de Ensino Fundamental, em sua maioria, oriundos das cidades acrianas para exercer a docência em comunidades ribeirinhas<sup>1</sup> na região do Vale do Juruá – Acre, lugares distantes e de difícil acesso.

Trabalhamos com a Teoria das Representações Sociais (TRS) que tem, no senso comum, sua fonte e campo de estudo. Com as representações sociais, as pessoas constroem as teorias para orientar suas condutas, não para explicar a realidade, apenas. Para melhor entendermos de onde vêm as ideias a partir das quais as representações são geradas como destaca Moscovici (2005a), e o que existe nessas sociedades é que descrevemos um pouco desse ambiente em relação ao nosso contexto de investigação. Por isso mesmo, fazemos uma articulação com essa teoria, criada e difundida por Serge Moscovici. Segundo Castro (2011), ao prefaciар o livro *Teoria das Representações Sociais 50 anos*, a publicação do texto *La psychanalyse, son image et son public* de 1961, inaugura a Teoria das Representações Sociais (Ibid., p. 05). Moscovici, em seus construtos, dialoga com Durkheim, a partir, principalmente, do conceito de representações coletivas.

A releitura de Durkheim permitiu que a consideração da vida cotidiana e suas múltiplas complexidades estabelecesse um novo paradigma para a psicologia social e as ciências humanas e sociais como um todo. O cotidiano apreendido por Moscovici é dinâmico e se move intensamente entre as duas categorias fundamentais de tempo e espaço (CASTRO, 2011, p. 06).

Trata-se de uma teoria que, pelas vias do conhecimento da psicologia social, busca entender as formas de pensamento e os modos de agir das pessoas e dos grupos.

---

<sup>1</sup> O conceito de comunidade ribeirinha é, hoje, revisitado por muitos autores entendendo que a comunidade ribeirinha não se restringe apenas àqueles que vivem às margens dos rios, mas também aquele que estabelece relação com o rio das mais diversas maneiras. Assim, também, é nosso entendimento. Ou seja, amplia-se o conceito para além de simplesmente morar às margens dos rios, mas, sobretudo, estabelecem relações socioculturais e de sobrevivência até – como por exemplo: pescar, banhar-se, navegar. O rio é o caminho primeiro dessa gente.

Há uma contextualização, uma coletividade que se constitui reciprocamente: pensamento individual, pensamento do grupo. Segundo Santos (2005), o conhecimento do senso comum, para Moscovici, não se contrapõe ao conhecimento científico.

Ele se inscreve numa outra ordem de conhecimento da realidade, é uma forma de saber diferenciado tanto no que se refere a sua elaboração como na sua função. Enquanto o conhecimento científico é construído a partir de passos formalmente delimitados (que envolve a formulação de hipóteses, a observação e/ou experimentação do objeto de estudo, a sua validação, comprovação ou interpretação, a previsão e aplicação dos resultados) e tem como função principal conhecer a natureza e dominá-la, o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como função orientar as condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posições e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades do grupo (SANTOS, 2005, p. 21).

A partir desse construto, sentimos a necessidade de entender o processo de constituição dos professores que saem das cidades acrianas para exercer a docência no interior da floresta – às margens dos rios. Uma relação profissional e pessoal que lida com os alunos, mas também com todos os moradores ribeirinhos daquela comunidade, ávidos pelo saber da ciência disseminado pela escola e que a compreendem como “veleidade do futuro” Lima (2008).

As comunidades ribeirinhas vivenciam situações singulares diferenciadas de outros contextos. Assim, é que instiga-nos saber como esses professores representam a docência ao estar nessa profissão e nessas comunidades. E ainda como constroem o processo identitário da profissão docente.

O objeto de investigação nasceu a partir da necessidade de compreender a construção identitária do ser professor diante da singularidade da atuação pedagógica no interior da floresta amazônica, mais especificamente no espaço acriano. Na dissertação de mestrado,<sup>2</sup> encontramos elementos que nos mobilizaram a pensar com esses

---

<sup>2</sup> Nossa dissertação tem por título: Retratos, letras e números colados nas paredes: representações sociais de escola para ribeirinhos dos rios Mõa e Azul – Acre. Defendida junto ao PPGEd/UFRN, em 29 de fevereiro de 2008 e publicada pela EDUFAC (Editora da Universidade Federal do Acre) em 2012. Vale destacar que ao trabalharmos com alunos moradores de comunidades ribeirinhas percebemos semelhanças na pesquisa de Sales (2000). Verdadeiramente uma aproximação de sentido entre estudantes da grande Natal – RN e estudantes de comunidades ribeirinhas do município de Mâncio Lima – AC, no tocante à valorização da estrutura do prédio escolar como sendo mais valorizados os de melhor arquitetura e que influenciam na aprendizagem. Além disso, o imaginário desses ribeirinhos é tomado pelo desejo de conhecer a cidade e estudar em boas escolas (LIMA, 2008).

moradores questões relativas ao desejo de conhecer as letras, as coisas da cidade (moda, televisão, artistas, culinária, moradia, escola), sobre a própria construção do espaço escolar onde se vislumbra uma sala de aula semelhante à da cidade.

Os alunos imaginam ser a arquitetura do prédio escolar elemento essencial que interfere no processo de aprendizagem. Desejam estudar em escolas bonitas, bem equipadas e grandes, cujo imaginário os enche de esperança almejando um futuro promissor. Respalhando-nos, na pesquisa de doutorado sobre a arquitetura do prédio escolar de Sales (2000), constatamos, também, que a imagem, a estética e o espaço físico agradável e bem cuidado do prédio constituem elementos avaliativos para a aprendizagem:

As formas arquitetônicas dos prédios escolares mais valorizados são as associadas às melhores escolas, ou seja, as escolas frequentadas pelos grupos de maior nível econômico e prestígio social [...] em contrapartida, desvalorizam as formas arquitetônicas associadas às escolas frequentadas pelas camadas populares, escolas públicas e estabelecimentos tipo escola-casa (SALES, 2000, p. 262).

Os professores, periodicamente, vêm à cidade receber seu salário, comprar os mantimentos do mês subsequente, por fim, resolver problemas de ordem pessoal. Quando dessa vinda, segundo relatam, é perceptível o desejo que se reflete nos olhares de seus alunos almejando vir à cidade com seus professores. Como não podem, ficam, ali mesmo, na beira do barranco a observar o barco que desliza sobre as águas e some nas curvas dos rios. Enquanto isso, a vontade e o desejo aumentam: “Ah, se eu pudesse ir!”. Dizem alguns deles e que, segundo a professora Rosa<sup>3</sup>, “se oferecem para cuidar de seus filhos enquanto ela resolve as coisas ou quando vem para as aulas na faculdade.”

O retrato do grupo pesquisado envolve o contexto sócio-histórico e cultural dessa região, conhecimento do senso comum acessado através dos relatos dos professores. Os professores vivem uma relação de imbricamento com a vida cotidiana dessa gente, tendo inclusive, que acumular à profissão professor, outras atividades como, por exemplo: pescar, caçar, plantar. Enquanto que, na própria escola, além da docência, exercem as funções de servente, merendeira, conselheiros... Embora os professores tenham seus salários, nas comunidades ribeirinhas pouco há o que comprar e, para comer, é preciso buscar o alimento ali mesmo no rio (pescarias) ou na mata

---

<sup>3</sup> Informamos que os professores que participaram da entrevista semiestruturada serão aqui identificados por nome de flores, acordado com eles.

(caçadas) ou na criação de animais domésticos ou mesmo plantando seu roçado de macaxeira. Essas são atividade/trabalho que se imputam à sobrevivência. Não são ignorados, também, nas atividades de lazer, reuniões da comunidade, cultos religiosos. Estrutura-se, desse modo, uma lógica singular que permite aos professores/alunos/comunidade identificarem-se nesse contexto e lidar com os problemas do cotidiano, uma relação de ensinar e aprender com a própria vida para, com ela se identificar, organizando, através desses saberes, um modo de compreender a realidade para nela intervir ou dela se proteger. Uma relação de comunicação, portanto.

Sobre essas questões nos debruçamos nesta tese, que traz os relatos das dificuldades e do sofrimento dos professores, mas também as relações afetivas que se constroem na convivência e a junção dos conteúdos que precisam ensinar na escola. De uma relação amedrontadora e silenciosa no princípio, resulta uma relação de comunicação e amizade entre eles (professores/alunos/pais/comunidade). Um marco na construção das representações sociais e que é oriundo do conhecimento do senso comum. Como destaca Moscovici (2005), na construção da TRS para o autor,

Foi fundamental, desde o início, estabelecer a relação entre comunicação e representações sociais. Uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar, sem que partilhemos determinadas representações e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social, quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação [...] (MOSCOVICI, 2005a, p. 371).

Em seu estudo publicado em 1961<sup>4</sup>, Moscovici partiu desses princípios básicos por entender que “as representações não são criadas por um indivíduo isoladamente” (Ibid., p. 41). Por isso mesmo, achamos importante trabalhar à luz da Teoria das Representações Sociais no estudo sobre a formação de professores e a construção identitária do ser professor, pois, através da apreensão de suas elaborações cognitivas e simbólicas, seria possível entender as representações construídas e em construção, podendo, então, contribuir para viabilizar práticas de formação e de discussões em que o

---

<sup>4</sup> Em 1961, Moscovici lança o livro *La psychanalyse, son image et son public*, traduzido em parte no Brasil com o nome de Representações Sociais da Psicanálise, no qual apresenta os resultados de um estudo realizado na França a partir de questionários e matérias de jornais, sobre as representações que circulavam sobre a psicanálise na sociedade francesa. Ao procurar saber como é assimilada a psicanálise pelo leigo, enquanto discurso científico, Moscovici não tinha como objetivo discutir a teoria psicanalítica, mas tentar compreender como o saber científico enraíza-se na consciência dos indivíduos e dos grupos [...] Moscovici estudou cientificamente o senso comum (SANTOS, 2005, p. 22-23).

desejo manifesto dos professores, suas reais necessidades de formação e de trabalho sejam atendidas.

Segundo Spink (2003), as representações constituem uma elaboração dos sujeitos sobre objetos socialmente valorizados e precisam ser entendidas com base no contexto que as engendram e de sua funcionalidade.

A expressão: Não existe fumaça sem fogo, usada por Moscovici (2005a), nos encoraja a entender a representação do ser professor, com suas adversidades, singularidades e especificidades locais. Mesmo diante das dificuldades e do sofrimento relatado pelos professores ao longo desta tese, observamos a necessidade da presença deles e da escola. Há alunos à espera do ensino aguardando o tempo (idade) de aprender a ler e escrever. Por isso, a TRS se faz necessária neste estudo uma vez que toma como objeto o conhecimento do senso comum, o que os sujeitos pensam e como constroem seus guias de ação, através da comunicação e da conversação. Assim, entendemos com Moscovici que,

A teoria das representações sociais toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidades. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível a partir de tal diversidade (MOSCOVICI, 2005a, p. 79).

Corroboramos, ainda, a ideia de Moscovici (2005a) de que, quando nós ouvimos ou vemos algo, intuitivamente supomos que isso não é casual, mas que esse algo deve ter uma causa e um efeito. Quando vemos fumaça, sabemos que um fogo foi aceso em algum lugar e, para descobrir de onde vem a fumaça, vamos em busca desse fogo. O dito, pois, não é uma mera imagem, mas expressa um processo de pensamento, um imperativo – a necessidade de codificar todos os signos que existem em nosso ambiente social e que podemos deixá-los sós, até que seu sentido, o fogo escondido, não tenha sido localizado. O pensamento social faz, pois, uso extensivo das suposições que nos colocam na trilha da causalidade.

Para nós, há uma chama acesa que espalha fumaça. Usamos os elementos fogo e/ou fumaça, metaforicamente, para falarmos: do Programa Especial de Formação de Professores (PROFIR) frequentado pelos professores – nossos participantes da pesquisa; de seu ambiente de trabalho – a escola (ainda que em situações precárias); da presença de alunos e do desejo de aprender a ler e escrever. São esses elementos que se constituem enquanto “fumaça” que se espriam ao longo do imaginário dos ribeirinhos

e dos professores. É possível caracterizar como o “fogo”, cuja chama precisa ser alimentada um pouco a cada dia e daí surjam homens e mulheres que desfrutem o prazer de saber ler e escrever, conseguir um emprego, “ser alguém na vida” como eles mesmos dizem.

Por não serem os professores, moradores dessas comunidades, é como se fossem corpos estranhos que adentram um ambiente novo e de particularidade ímpar. Para eles, os alunos são detentores de saberes oriundos da tradição local<sup>5</sup>. Saberes esses que os autorizam a viver e a fazer de suas vidas um arranjo, ao qual se remetem cotidianamente. Não se trata de uma vida qualquer. São vidas pródigas de desafios que se espalham para quase sempre.

Nas comunidades ribeirinhas, a coragem se sobrepõe ao medo, porque se precisa adentrar a mata em busca de alimentos ou quebrando a lógica da rotina de uma vida pacata nas pescarias ao longo dos rios e igarapés ou nas caçadas mata adentro. Mesmo assim, temem os mitos e as lendas como sendo sobrenaturais e, por alguns, denominados de “os guardiões da floresta” como o Caboclinho da Mata, a Mãe D’água, o Batedor. Em nossos estudos anteriores, percebemos que os ribeirinhos, ao falarem do rio e por ele navegarem, demonstram uma satisfação, um divertimento, uma alegria, um contentamento enorme. As horas e o tempo necessários aos estudos e à escola, constituem um investimento que integra a vida dos irmãos e/ou dos filhos mais novos. É como se a caneta fosse muito pesada diante do timão do motor ou do cabo da enxada; da espingarda ou do remo. Contudo, necessária para uma vida melhor na cidade onde se vislumbra a possibilidade do emprego na sombra, mais bem remunerado.

Em nossa trajetória como pesquisadora no mestrado (2008), bem como nas andanças enquanto moradora natural da região amazônica e professora, conseguimos informações sobre o ser professor nas barrancas dos rios nessa região. Diferentemente do ser professor na zona urbana, os docentes dessas comunidades se deslocam da zona urbana onde nasceram e moram para geralmente, exercer a docência nesses espaços longínquos e de difícil acesso (zona rural/comunidades ribeirinhas). Embora saibamos que o ser docente se constitui numa construção identitária decorrente do exercício da

---

<sup>5</sup> Obtivemos essas informações em conversas e entrevistas realizadas com professores durante a construção dos dados para a pesquisa do mestrado nos anos de 2006 e 2007. Durante os referidos momentos, eles falaram dos saberes que os alunos possuem que lhes causam inveja, principalmente quanto às habilidades nos trabalhos manuais com artesanato e na busca pela sobrevivência: caçar, pescar, plantar, colher. De acordo com os relatos dos docentes, eles ficam quietos na sala de aula querendo aprender a ler, porém, possuem grandes dificuldades de aprendizagem, fato que os professores não sabem explicar os motivos.

profissão, indagamos sobre que especificidades, o fato de trabalhar na floresta, pode trazer para essa construção identitária e para o fazer docente, consideradas as particularidades do contexto de vivências às margens dos rios.

Navegar pelas águas dos rios acrianos em direção às comunidades ribeirinhas, aos seringais é tarefa corriqueira para os profissionais da educação da região. Navegando pelos rios ladeados pela floresta, vão embalados por sonhos, pela angústia necessária de conhecer, de ensinar e aprender, de ter, de ser.

É desse mesmo espaço geográfico que falamos sobre as representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas no Vale do Juruá – Acre. E se temos professores, temos escolas e alunos. Alia-se aí o desejo de saber sobre aquilo que a escola dissemina. O desejo de conhecer além das matas e dos rios. Verdadeira junção de saberes: da tradição e saberes escolares, da ciência, portanto.

Assim, delineamos como **objeto** de estudo: A representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre, pelos professores que aí trabalham. Com isso, procuramos pôr em evidência os traços identitários que os demarcam e constroem socialmente diante das peculiaridades do ambiente que os hospeda. Nossos objetivos estão a seguir especificados.

**Objetivo geral:** conhecer a representação social do ser professor construída e compartilhada pelo coletivo de professores do Ensino Fundamental, que trabalham em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre.

Objetivos específicos:

- Identificar aspectos da história da ocupação do Acre e outras características dessa realidade amazônica para melhor compreender a produção das representações em foco.
- Buscar evidências empíricas que permitem estabelecer relações entre a representação social e as práticas pedagógicas.

Considerando o objeto de investigação, seguimos as **questões** que nortearam a pesquisa, quais sejam: qual a trajetória do se tornar professor das comunidades ribeirinhas e qual a implicação da relação com essa comunidade escolar para a constituição da identidade docente? Como os elementos da construção simbólica e representacional contribuem para a prática pedagógica, e como essas práticas se relacionam com as expectativas escolares dos ribeirinhos?

Esta tese está estruturada em duas partes. Inicialmente, fizemos um mapeamento sobre o *lócus* da investigação apresentado no capítulo 1 – Lugares, tempos, movimentos. Trata-se de um convite ao leitor a fazer um passeio panorâmico sobre a região do Vale do Juruá, parte da região amazônica. E, assim, conhecer as questões imbricadas na realidade vivida pelos participantes, de onde falam e o que sabem. Aqui, também, apresentamos a panorâmica metodológica através da qual desenvolvemos nosso estudo. Fizemos opção de trabalhar com o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) e entrevista semiestruturada. Nas análises, utilizamo-nos da Análise Multidimensional e da Análise e Conteúdo. Da tessitura inicial ao enredo final da trama, há uma sequência composta pelas construções formativas, por conteúdos representacionais, pela busca dos sentidos expressos nos ditos dos participantes (professores) protagonistas.

No capítulo 2 – Redes de significado sobre o ser professor em comunidades ribeirinhas: organização e conteúdos representacionais. Discutimos as análises multidimensionais e apresentamos os mapas oriundos das classificações feitas pelos participantes durante a aplicação do PCM tanto na Classificação Livre (CL) quanto na Classificação Dirigida (CD). Nos mapas (Figuras 4 e 6), visualizamos a configuração representacional desse objeto para os participantes. Informamos, também, que, o mapa da Classificação Livre foi gerado pela Análise Escalonar Multidimensional (MSA – Multidimensional Scalogram Analysis). Enquanto que o da Classificação Dirigida foi gerado a partir da Análise dos Menores Espaços (SSA – Smallest Space Analysis), seguida de suas respectivas interpretações que nos foi possível acessar durante este estudo. A construção dessa primeira parte organiza-se em função da Análise Multidimensional.

A segunda parte da tese compreende os capítulos 3, 4 e 5, gerados a partir da Análise de Conteúdo. Mapeamos três categorias temáticas que serão analisadas na sequência dos capítulos. Assim, no capítulo 3 – A arte de viver na floresta, trabalhamos com a categoria temática que nominamos de “Relação urbano *versus* rural”, que demarca a distância, as saudades, as dificuldades pelas quais passam os participantes ao deixarem a cidade e irem exercer a docência em comunidades ribeirinhas. Falam, também, da possibilidade de ter o emprego de professor e, com isso, ajudar no sustento da família. Assim, precisam conhecer a realidade vivida para nela agir.

No capítulo 4 – Formação e vivências: instituindo significado ao ser/fazer do professor. “Saberes em construção” é a segunda categoria temática abordada



evidenciando as questões da formação de professores. Faz-se necessário um resgate da história para entender os argumentos e as necessidades formativas dos professores diante das peculiaridades locais. O ser e o estar professor demarca um espaço construído e de construção sobre a profissão.

No capítulo 5 – Em busca dos sonhos: uma representação do vivido, discutimos a possibilidade da esperança apostada no desconhecido com a crença de dias melhores. Discussão oriunda da terceira categoria temática – “Apostas possíveis”. Apostar e acreditar se caracterizam como a força para a não desistência diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia da floresta. Há um discurso negativo sobre o ser professor em comunidades ribeirinhas que atravessa toda a construção da tese. Contudo, queremos destacar, também, os elementos da positividade que os constituem professores nesse realismo amazônico.

Por fim, as ponderações, conclusões, encaminhamentos. Nosso entendimento, as compreensões construídas, as impressões, recuos, pressuposições. Uma síntese do tudo que analisamos sobre a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas. Além disso, há as marcas da subjetividade da pesquisadora na multiplicidade de vozes que nos acompanharam ao longo desta feitura. Assumimos, ainda, a incompletude deste trabalho que chega ao ponto final para dizer de uma tese pronta, mas de uma pesquisa que não se encerra aqui. Com isso, queremos dizer das possibilidades de pesquisas que podem ser desencadeadas a partir desse ângulo mostrado, cuja amplitude nos foge ao controle nesse tempo cronometrado. Apontamos as contribuições que o resultado desta pesquisa possa oferecer aos professores, bem como aos administradores dos pontos extremos do sistema educacional.



**Figura 2:** Comunidade ribeirinha. Mâncio Lima – AC.  
**Fonte:** A autora (2011)

## 1 LUGARES, TEMPOS, MOVIMENTOS



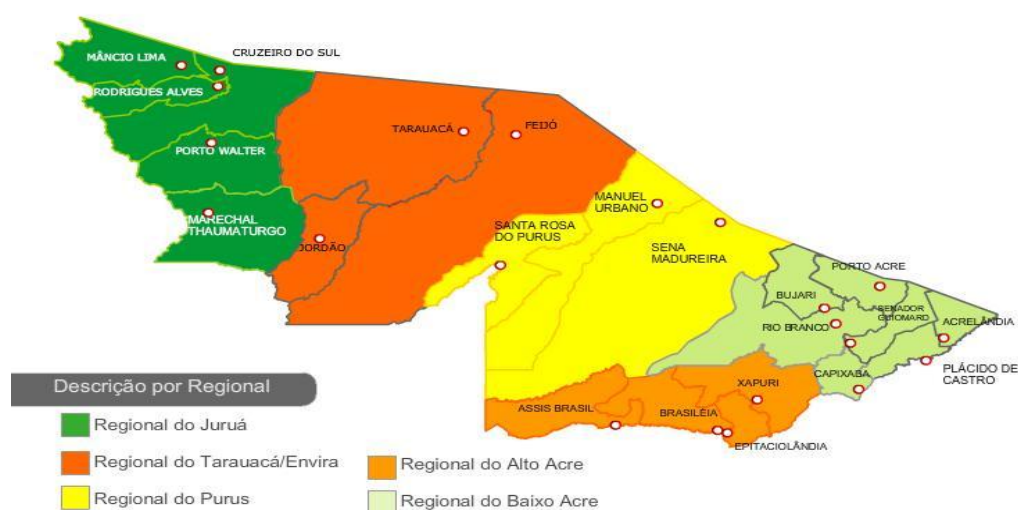
A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens e grupos e confrontando-se como classes em conflitos, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

(FLORESTAN FERNANDES, 1977)

## 1.1 O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A imagem de abertura deste capítulo retrata o quadro real do qual falamos no enredo desta tese. Muitas mulheres, poucos homens – jovens professores. Não se trata de um barco que atracou no porto da cidade a desembarcar pessoas a invadir o espaço, mas de profissionais do ensino, nesse tempo, estudantes, que se dispuseram a demonstrar um ângulo do/no percurso de seu trabalho em comunidades ribeirinhas. Batelões, canoas, trapichos, terra, água e gente – se misturam num quadro fundido da realidade vivida no cotidiano desses professores no interior da floresta amazônica no interior do Estado do Acre.

Mâncio Lima, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter são municípios acrianos que compõem o Vale do Juruá – Acre, Brasil – lócus desta investigação. Segundo observa Souza (2002, p. 159), “no ano de 1904 o governo brasileiro dividiu o Acre em três departamentos: Alto Acre com sede em Rio Branco; Alto Purus com sede em Sena Madureira e Alto Juruá com sede em Cruzeiro do Sul”. Divisão política/geográfica que foi sendo alterada ao longo dos anos. Rio Branco é a capital do Acre. Sena Madureira e Cruzeiro do Sul continuam sendo referência desde a então configuração geográfica. Na sequência apresentamos um mapa atual do Acre para melhor visualização da região em estudo.



**Figura 3:** mapa do Acre

O Acre tem, atualmente, apenas, 22 municípios, cidades pequenas e interioranas localizadas no seio da floresta amazônica. Na maioria das vezes, a população, está centrada na zona rural; segundo dados do IBGE<sup>6</sup>, mais da metade da população de Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves<sup>7</sup> reside na zona rural.

O tempo cronológico e histórico, no marco de 1877, sela uma nova realidade tanto para as populações indígenas que habitavam a região amazônica no então território acriano quanto para os nordestinos que fugiam da famosa “seca de 77”. A Amazônia representava no imaginário daquelas pessoas riqueza e abundância, principalmente no *boom* da borracha, enquanto que a seca representava a miséria e a fome no sertão nordestino. Com isso, queremos destacar que uma nova frente de trabalho se abria para o sertanejo que embarcou para a Amazônia em busca do “enriquecimento fácil”, sobretudo, embalados pela ideia do regresso ao seio familiar, tão logo conseguisse juntar dinheiro.

Desse modo, tivemos a princípio, a formação de mão de obra para o trabalho nas estradas de seringa, essencialmente com os nordestinos que fugiam da seca. Segundo Souza (2002), além do marco histórico da seca de 1877, há outras razões também aceitáveis da ida dos nordestinos para o Acre. Para o autor,

O marco histórico de 1877, referente à seca nordestina, influenciou em muito, a historiografia a acreditar que tal fenômeno natural fosse a única razão da vinda de nordestinos para a região amazônica, durante o Primeiro Surto da Borracha (segunda metade do século XIX a 1913). Hoje, frequentemente, alguns estudiosos já acrescentam outras razões mais aceitáveis. Roberto Santos acentua que uma série de razões pode ajudar a compreender esta preferência dos nordestinos pela Amazônia: a) Preconceitos do trabalhador nordestino nos cafezais, considerada tradicionalmente uma ocupação de escravos (...) a Amazônia dava a noção de liberdade; b) Ilusão de enriquecimento rápido na Amazônia; c) Propaganda e arregimentação pelos seringalistas do Pará e do Amazonas em Fortaleza, Recife e Natal; d) Ruptura da resistência dos senhores de terras nordestinas à saída de homens, numa época em que as secas dizimavam as populações e

---

<sup>6</sup>Informação sobre dados populacionais. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_acre.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_acre.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2011. De acordo com esse demonstrativo do IBGE, observamos o seguinte: o município de Marechal Thaumaturgo tem um total de 14.200 habitantes sendo, 3.971 da zona urbana e 10.229 é a contagem da população da zona rural. Porto Walter tem 9.173 habitantes sendo que 3.337 estão na zona urbana e 5.855 na zona rural. Rodrigues Alves conta 14.334 habitantes sendo 4.325 de zona urbana e 10.009 é a população da zona rural. Mâncio Lima tem 15.246 habitantes sendo 8.782 de zona urbana e 6.464 de zona rural. Cruzeiro do Sul que é o centro de referência comercial para as demais conta 78.444 habitantes sendo 55.259 na zona urbana e 23.185 na zona rural.

<sup>7</sup> Referimo-nos apenas aos municípios envolvidos na pesquisa.

acumulavam miséria nos campos e refúgio nos núcleos urbanos (SOUZA, 2002, p. 64).

Observamos, portanto, que esses elementos, mobilizadores de sonhos, dentre eles, o do enriquecimento fácil e rápido, abrigou, na Amazônia, pessoas e culturas outras além dos vários grupos indígenas – habitantes primeiros, mas que não nos cabe aqui estudá-los. Foi assim que ocorreu a ocupação do espaço acriano, nesse período da história<sup>8</sup>. Convém aqui a ressalva de que nosso trabalho não tem o viés antropológico nem sociológico com relação a esses grupos. Antes, porém, seguimos a trilha investigativa da representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre. Nossa intenção aqui é muito mais de situar o leitor nessa contextualização histórica, desse pedacinho do Norte, num país que chamamos Brasil.

Nesse fio condutor da história, Souza (2002) aponta o sofrimento dessa gente ao ter que se adaptar ao que ele chama de “as leis do mundo verde”, são situações que teriam que enfrentar. Um mundo totalmente diferente do seu: perigos e dificuldades. Isolamento e solidão. “A malária, os animais ferozes, a resistência indígena aos invasores de suas terras e a ganância de seus senhores seringalistas” (Ibid., p. 64).

Desde o início da ocupação amazônica e por extensão, o espaço acriano, o estranho homem (o então seringueiro recrutado no Nordeste brasileiro), sofre as mazelas e as pestes que assolavam a região, além da falta de escola para estudar. O brabo<sup>9</sup> era escravo do trabalho: são incontáveis as horas na extração do látex sem direitos trabalhistas que lhe resguardassem a vida futura. Sofre, ainda, nas longas horas que distanciam cidade/seringal, comunidade/comunidade. Apenas um barco perdido na imensidão das águas por entre as matas, caminho que leva e traz gente, notícias, informações. Sobretudo queremos destacar que, em pleno século XXI, continuam as mazelas, a distância geográfica, o isolamento. Isso apenas para lembrar alguns dos elementos elencados pelos professores que adentram as matas e sobem ou descem os rios em busca do emprego de professor. No passado, o bravo seringueiro (trabalhador manual – verdadeiros heróis no enfrentamento laborioso da vida). No presente, o herói professor (trabalhador intelectual). E o que há de comum nessa trajetória histórica? Talvez possamos dizer: a busca do emprego. Desse modo, observamos uma dimensão

---

<sup>8</sup> Sem querer aqui desmerecer os grupos indígenas que sofreram a invasão de suas terras e de seu espaço. Sobre este assunto consultar: *Os índios do Acre antes da chegada do branco* (SOUZA, 2002, p. 29).

<sup>9</sup> Termo usado por Costa Sobrinho (1992), ao se referir aos nordestinos que, fugindo da seca, eram recrutados para o trabalho nas estradas de seringa da Amazônia. Foi com essa população que se deu a formação do Acre e a incorporação desse espaço ao território brasileiro.

cronológica do tempo em que o passado permanece, contudo, reinventado no presente devido às novas necessidades sociais. Percebemos, desse modo, a interconexão entre o hoje, o passado e o futuro – numa dimensão histórica que se fundem reiventando-se com as marcas de seu tempo.

Tais marcas não se fecham em si mesmas e, também, não se fecham para sempre, como bem lembra Florestan Fernandes citado na epígrafe deste capítulo. Homens e mulheres se confrontam com a história social, política e econômica. Na confrontação estabelecem relações e buscam familiarizar-se com os modos de viver que melhor qualifique seu tempo e satisfaça suas necessidades. Vivendo desse modo, uma relação com a história para dela tirar os proveitos e pensar o futuro, em outras palavras, sonhar com um futuro melhor. Contudo, vale lembrar que o sonho dos nordestinos de voltar para sua gente se esvai no curso da história. A dívida contraída no momento do recrutamento nunca será paga. Cai por terra o sonho do enriquecimento fácil.

É nesse entremeio rio/mata/homem/sofrimento/trabalho, que vivem os ribeirinhos dessa região. E, por extensão os professores<sup>10</sup> – participantes de nosso objeto de investigação, que levam o conhecimento das letras para os desejosos do saber mais<sup>11</sup>.

A escola, para os moradores ribeirinhos dessa região, se caracteriza como veleidade de futuro, ou seja, a escola é, para eles, o caminho do futuro, portanto, uma necessidade. Ao que percebemos, existe admiração destes, para com as pessoas que têm níveis de escolaridade mais elevados.

Com a falência dos seringais, outros sonhos foram despertados para além de cortar seringa. E, a escola passa a ser reivindicada nos eventos e embates sociais em busca de melhores condições de vida, vislumbrada prioritariamente pelo viés do saber escolar. Nos tempos dos seringais, havia uma relação de poder marcada pelas amarras trapaceiras dos patrões que anotavam em seus borradores o dobro da conta contraída pelo seringueiro analfabeto – eterno devedor.

---

<sup>10</sup> Vale destacar que os professores, em sua maioria, não são moradores ribeirinhos, mas sim, moradores das cidades acrianas que, na falta do emprego na cidade, abraçam o ser professor como “o trabalho mais fácil” para que possam ganhar dinheiro e ajudar no sustento da família. Não necessariamente o emprego dos sonhos. Desse modo, percebemos uma contradição nessa entrada dos professores ao mercado de trabalho, porque segundo eles mesmos, esse não era, necessariamente o emprego dos sonhos tampouco o salário desejado. Contudo, têm emprego, o que lhes garante renda fixa todo final de mês.

<sup>11</sup> Originalmente, a expressão “saber mais” é freiriana. Sua utilização aqui segue o princípio do autor com relação ao desejo de querer conhecer mais do que a realidade apresenta. No caso dos moradores ribeirinhos, a quem sempre foi negado o acesso à escola, usam as imagens que colam nas paredes de casa para ler o mundo exterior, usam as pessoas alfabetizadas para traduzir o sentido das letras, para ler e escrever as cartas, os bilhetes. Nos tempos atuais, vislumbram a escola como possibilidade de conseguirem um emprego e não mais serem enganados pelos patrões que, nos tempos dos seringais, detinham, com exclusividade, o conhecimento das letras, conforme apontamos na pesquisa de mestrado.

Nessa perspectiva, convém salientar o desejo de aprender a ler e escrever, por isso, querem escola na comunidade. “Nos tempos dos seringais”, tínhamos uma população marcada pelo analfabetismo em larga escala, uma vez que exerciam atividades exclusivamente nas estradas de seringa. Com a falência destes, o desejo pela escola, para os pais, se projeta nos filhos, preocupando-se com a educação e com o futuro deles. Para os alunos, “[...] a escola representa a grande vontade que têm de sair de lá para estudar numa escola melhor [...]” (LIMA, 2008, p. 118). E continuam: “[...] manifestam o desejo de, através da escola, conhecer o mundo” (Ibid., p. 122).

Assim, outorga-se à escola um lugar de destaque no pensar desses moradores que usufruem dos benefícios e do emprego que ora gozam, conquistado, prioritariamente, porque frequentaram a escola. Assim, queremos destacar que o imaginário dessa gente é contagiado pelas possibilidades de conhecer lugares, pessoas e ideias outras; percorrer todo o leito do rio, atravessar as florestas e chegar à cidade para estudar e ver/conhecer/participar da dinâmica urbana. Tais sonhos ocorrem devido ao contato com a escola e com os professores e outros visitantes que, não sendo das comunidades, trazem do mundo urbano as novidades para eles. Nesse contato e nessas trocas sociais, simbólicas e de informações surgem, também, as representações que se inovam e mudam de grupo hospedeiro, como diz Moscovici, construindo, assim, coletivamente a realidade.

## 1.2 CONHECENDO O GRUPO PESQUISADO

Em nosso estudo, observamos o imbricamento, conhecimento/comunicação/realidade. Por isso mesmo, destacamos o espaço e os lugares dos quais falamos e procuramos apreender a representação social. Assim, trazemos a informação de que, no período de 2006 a 2011, a Universidade Federal do Acre em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e Prefeituras da região, desenvolveram o Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica – Zona Rural (PROFIR).

Havia um número expressivo de professores em formação, todavia, para que nossa pesquisa fosse exequível, delimitamos o número de participantes, conforme demonstrado no quadro 1. Assim, 30 professores participaram da TALP, 100 do PCM e 07 da entrevista – totalizando em 137 participantes que conosco constroem o enredo desta tese. Mais adiante especificaremos essas estratégias metodológicas.

Informamos que, no PCM, optamos por 20 professores de cada município. Assim, temos: 20 de Mâncio Lima, 20 de Rodrigues Alves, 20 de Cruzeiro do Sul<sup>12</sup>, 20 de Marechal Thaumaturgo e 20 de Porto Walter. Desse modo, teríamos uma representação numérica igual em todos os cinco municípios pesquisados (ver Quadro 1).

Em todas as etapas de construção dos dados empíricos, estabelecemos três critérios na constituição dos grupos da pesquisa: 1) ser professor em comunidade ribeirinha; 2) estar fazendo o curso superior (PROFIR); 3) atuar no Ensino Fundamental. Estabelecidos esses critérios, fizemos o convite aos professores que decidiram participar da pesquisa por adesão, sabendo dos objetivos e objeto de investigação. Na sequência, temos o demonstrativo de todos esses momentos de ida a campo.

**Quadro 1: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

TÉCNICA	QUANTIDADE	MUNICÍPIO	PERÍODO DE COLETA
TALP	30	Mâncio Lima <sup>13</sup>	Outubro de 2008
PCM (CL e CD)	20	Mâncio Lima	Dezembro de 2008 a janeiro de 2009
	20	Cruzeiro do Sul	
	20	Rodrigues Alves	
	20	Marechal Thaumaturgo	
	20	Porto Walter	
Entrevista semiestruturada	07	Cruzeiro do Sul	Janeiro de 2010
Total	137		

**Fonte:** Protocolos de construção dos dados.

É conveniente informar que esses professores, em processo de formação em nível superior, estão cumprindo uma demanda legal dadas às suas exigências e

<sup>12</sup> Cruzeiro do Sul é a segunda cidade do Estado do Acre, distante aproximadamente 600km da capital Rio Branco cujo acesso é via aérea. Apenas nos períodos de verão forte (agosto, setembro, outubro) é que se tem acesso via terrestre através da BR 364 ainda em processo de asfaltamento. Conta, hoje, como uma população de aproximadamente 75 mil habitantes. É importante ressaltar que os moradores, radialistas e alguns políticos referem-se à cidade como sendo a capital do Vale do Juruá. Cruzeiro do Sul abastece as cidades circunvizinhas com distribuição de mercadorias.

<sup>13</sup> Informamos que a TALP foi realizada no município de Mâncio Lima, contudo, havia professores de Rodrigues Alves também. Essa data foi estrategicamente pensada em função da avaliação que os professores estavam fazendo (curso de formação) e do período eleitoral – época que as cidades recebem seus eleitores que moram e/ou trabalham em comunidades ribeirinhas e/ou rurais. Inclusive a mim, eleitora de Mâncio Lima e doutoranda nesse período.



implicações. Vejamos, em Linhares (2003), o aspecto legal dessa exigência de formação:

O artigo 62 da LDB nº. 9.394/96 admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Já o artigo 87, em seu § 4º, reza que até o final da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior, coloca como outra possibilidade quando aceita como equivalentes os formados por treinamento em serviço (LINHARES, 2003, p. 20).

A autora apresenta uma crítica dirigida aos programas criados para atender ao aspecto legal de formação. São situações, muitas vezes, em que os professores são obrigados a estudar nos finais de semana e feriados – comprometendo a qualidade do curso, devido à rapidez com que são ministrados. Não diferente de outras regiões do país, é assim, também, que ocorreu a formação docente no Estado do Acre<sup>14</sup>.

Há dois elementos integradores no emaranhado de informações e situações vividas pelos professores: o primeiro é que se formaram em nível médio e foram trabalhar como professores às margens dos rios. O segundo refere-se à formação que, outrora, os autorizou a exercer a docência e que já não é suficiente para mantê-los em seus empregos. Dessa forma, são deslocados de seus afazeres (profissionais, pessoais) nos meses de janeiro, fevereiro e março para cursar a graduação em período integral na Universidade Federal do Acre, em busca da qualificação exigida por lei.

Na região do Vale do Juruá, o curso funcionou no Campus Floresta<sup>15</sup> que atendeu aos municípios de Mâncio Lima, Cruzeiro do Sul e Rodrigues Alves. Já os municípios menores e mais distantes (de difícil acesso) como Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, são atendidos em espaços cedidos pela SEE. Devido ao distanciamento geográfico que dificulta o deslocamento dos professores cursistas, os docentes da UFAC se deslocavam até esses dois últimos municípios para ministrar as disciplinas do curso de formação que foram lecionadas de forma intensiva, inclusive aos sábados. Quanto a essa forma acelerada do processo de formação, Linhares (2003), assim, se posiciona:

---

<sup>14</sup> Referindo-se apenas à população pesquisada e ao curso especial de formação de professores (PROFIR).

<sup>15</sup> O Campus da Universidade Federal do Acre em Cruzeiro do Sul foi nomeado, em 2007, por Campus Floresta, pela sua expansão em virtude dos movimentos de discussão em torno de uma nova universidade que seria a Universidade da Floresta. Ver Salgado (2009).

Essa grosseira banalização da formação de professores fragilizou o já difícil processo de construção da identidade profissional do magistério, pois um dos principais fatores que definem a identidade de uma categoria profissional é a especificidade do curso de formação. Ademais, [...] a busca por esses programas funciona como estratégias de sobrevivência no mercado de trabalho, no qual alguns graduandos podem alargar suas possibilidades de acesso ao emprego, ainda que ao preço de se desviar de sua área de origem e de preferência (LINHARES, 2003, p. 45).

Corroboramos as críticas da autora, contudo observamos que, no interior do Acre – longe dos centros urbanos e de formação – é melhor um curso nesses moldes e que atenda às demandas legais e de necessidades formativas. Embora compartilhem dessas críticas, não podemos deixar de enxergar, nesse curso de formação, a possibilidade de acesso a novas teorias pedagógicas e aos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e históricos da educação. E, como consequência, uma educação melhor para a região, além da necessidade de valorização desses profissionais do magistério.

O PROFIR teve início, em 2006, e término entre março e abril de 2011, cuja meta foi formar todos os professores das redes Estadual e Municipal de Ensino, não só do Ensino Básico com o curso de Pedagogia. A formação abrange, também, outras Licenciaturas que atendem ao Ensino Médio, tais como: História, Geografia, Biologia, Matemática e Letras.

No PROFIR, os professores não gozaram férias durante os anos de sua execução, visto que o curso acontecia nos três primeiros meses do ano e os demais, contados como ano letivo para realização de suas atividades profissionais em suas respectivas escolas/comunidades. Apesar dos esforços desprendidos, os professores se mostravam satisfeitos, pois sabiam que iriam fazer jus ao diploma e, consequentemente, a uma melhoria salarial.

Diante das transformações espaço-temporais vivem e trabalham esses professores. São informações dos afazeres do dia a dia no interior da floresta, são situações didático-pedagógicas que eles precisam abraçar como causa primeira para conseguir alfabetizar toda aquela gente. É uma legislação que, de certa forma, impõe formação a todo o quadro de professores. A exigência legal permite que o nível formativo aumente na região, diminuindo a responsabilidade atribuída à não formação de professores e evidenciando as questões estruturais da educação e sociopolíticas.

Cavaco (1999) alerta sobre os elementos de construção identitária que se constituem dos ciclos de vida às histórias do tempo de professor. Salienta a necessidade de ultrapassar, na formação docente, os limites da sala de aula para se inteirar nas relações, numa perspectiva poliédrica, multifacetada. Na verdade, o modelo de formação pautado nos moldes tradicionais do ensino parece não mais dar conta da formação, nem do professor, tampouco do cidadão em pleno gozo de sua cidadania. Desse modo, a autora ressalta que:

Ultrapassam-se as visões clássicas que o situam na eficácia do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, para o considerarmos de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido e em ação, na sociedade do seu tempo (CAVACO, 1999, p. 159).

As situações de ensino que os jovens professores irão enfrentar nas comunidades ribeirinhas, principalmente, no espaço da sala de aula, são desafiadoras e provocarão a necessidade de criação de mecanismos e estratégias que, talvez, a formação inicial não consiga resolver. Para Cavaco (1999, p. 164), o jovem professor pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e elaborar esquemas de atuação que rotinizam e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo inclusive as propostas inovadoras que, teoricamente, defendera. Um dilema posto aos profissionais, contudo, um alerta às estratégias que serão criadas para o trabalho docente nessas comunidades.

A chegada dos professores em comunidades que não lhes são, ainda, conhecidas, mobiliza medo, atenção e a necessária angústia em conhecer para poder defender-se e, ao mesmo tempo, interagir com o grupo. As dúvidas e o medo talvez os mobilizem para criar as representações sociais do ser docente e, desse modo, agir, uma vez que a representação social se caracteriza como um guia de ação. Jodelet (2001, p. 17) desperta nossa atenção para o fato de que “sempre há a necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações”.

A representação social, segundo Jodelet (2001), emerge do conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação. Assim, estruturamos um trabalho de investigação focando a compreensão desse mundo do trabalho no qual se inserem os professores oriundos da cidade. É dessa realidade vivida que se constroem as representações e se configuram enquanto tal, dada a necessidade de comunicação entre os membros do grupo, ou seja, professores, alunos, pais e comunidade.

### 1.3 TEMPOS E MOVIMENTOS: PERCURSO METODOLÓGICO

Trabalharemos, pois, com base no aporte teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais e de dois conceitos-chaves nessa teoria de Moscovici: a objetivação e a ancoragem. Assim, buscamos apreender o processo de construção identitária do ser docente provenientes dos sentidos ancorados e objetivados pelos participantes em relação ao objeto de estudo – a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre.

Para tanto, é preciso selecionar o referencial teórico-metodológico em função do objeto de investigação. Sá (1998, p. 79) enfatiza que “[...] a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso aos fenômenos das representações sociais que escolhemos estudar”. Observamos, assim, que é preciso coerência entre fundamentação teórica, postulados metodológicos, técnicas de construção e análise dos dados. A incoerência entre ambos pode inviabilizar a fidedignidade e validade dos resultados. É esse imbricamento entre a corrente teórica e a metodologia que norteia nossos passos nessa trilha investigativa de formação doutoral.

Sobre a realidade local, dizemos, ainda, que, tanto nossos participantes quanto nós, reclamamos das distâncias e das condições de acesso às comunidades. Conhecemos os lamentos em função dos elevados custos e da demora da chegada. São comunidades muito distantes que duram horas e até dias para vencer o percurso, por isso mesmo, todos os procedimentos de construção dos dados foram feitos nas sedes dos municípios e/ou na UFAC – Campus Floresta em Cruzeiro do Sul – Acre. Informamos que não haveria condições objetivas para nos locomover de comunidade em comunidade pelos motivos supracitados. Conhecemos algumas delas por ser moradora da região e ter realizado viagens para os referidos locais, ora acompanhando minha mãe (professora e coordenadora pedagógica na década de 1980), ora em passeios (década de 1990), ora em campanhas eleitorais (após o ano 2000), e, ainda, abrigando moradores que vêm à cidade em busca de escola para estudar. Desse modo, há uma relação intrínseca e dialógica que demarca essa constituição espaço/temporal/social – eu, eles, nós.

A seguir, especificamos todo o percurso metodológico e suas respectivas técnicas adotadas na construção empírica dos dados – um breve relato das impressões nos momentos de contato com a empiria. Destacamos, sobretudo, que as análises

(organização e conteúdos representacionais bem como as categorias temáticas), serão o alvo dos/nos capítulos subsequentes.

### 1.3.1 TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: APLICAÇÃO, RELATOS, IMPRESSÕES

A Associação Livre de Palavras foi nossa primeira etapa metodológica nessa investida enquanto pesquisadora em processo de formação doutoral, conforme demonstrado no Quadro 1. Trata-se de uma técnica projetiva aplicada no campo das representações sociais desde a década de 1980. Segundo Nóbrega (2003), as técnicas projetivas,

Fornecem representações daquilo que, no indivíduo e para o outro, é desconhecido por outros meios. Constituem uma forma de linguagem e, por isso mesmo, um tipo de leitura sobre o ser humano, acerca das representações que as pessoas fazem do mundo, de si mesmas e de suas experiências de vida [...] fornece ainda a emissão de elementos que se encontram escondidos; o latente que é trazido à superfície, torna-se manifesto o que existe em nós de estável (NÓBREGA, 2003, p. 52).

Para Nóbrega (2007), a associação livre de palavras tem o objetivo de suscitar ideias. E, complementando, Andrade (2003, p. 76) destaca que, “[...] através da associação livre de palavras, identificamos os pontos centrais das representações sociais, possibilitando também entendermos como uma representação se constitui a partir de suas articulações internas [...].”

Daí, então, sua importância como suporte metodológico ao objeto de estudo a que nos propomos entender e, por se tratar de um objeto simbólico, essa técnica nos possibilita o acesso aos campos semânticos das palavras que serão posteriormente utilizados no PCM em suas aplicações livre e dirigida. Usando, ainda as palavras de Andrade (2003), observamos que a associação livre de palavras,

Consiste em desencadear a fala a partir de um mote indutor, demandando dos participantes a produção de ideias que lhes vêm à mente quando apresentada a palavra ou expressão desencadeante. Desta forma, traz à tona o universo semântico do objeto de estudo, permitindo-nos acessar os elementos latentes que seriam ignorados ou mascarados em produções discursivas (ANDRADE, 2003, p. 76).

Destacamos, ainda, algumas observações feitas por Nóbrega (2003) ao lembrar que é uma técnica simples e de fácil aplicação, porém demanda alguns cuidados ao pesquisador. Para a autora, “basta pronunciar diante do sujeito uma ou mais palavra(s), denominada(s) indutora(s). Em resposta, o sujeito deve verbalizar o mais rápido possível as primeiras palavras que lhes vêm à mente” (Ibid., p. 59).

Em nossa pesquisa, não usamos palavras indutoras, mas sim expressões que representam o objeto investigado. Desse modo, temos as expressões: Ser professor é...; e, Ser professor em comunidades ribeirinhas é... Desejávamos saber, a princípio, se havia diferença entre as evocações diante das diferentes expressões, dada a singularidade do trabalho no interior da floresta.

Representações que nos interessam compreender e que se encontram no cerne da realidade comum dos professores, nas suas ideias, nas suas práticas. Para Moscovici (2005a), por exemplo, o poder das ideias constitui o problema específico da psicologia social. Gerard Duveen, ao introduzir a obra de Moscovici traduzida no Brasil, *Representações sociais: investigação em psicologia social*, nos lembra que,

[...] da perspectiva da psicologia social, o conhecimento nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado das coisas. Ao contrário, o conhecimento é sempre produzido através da interação e da comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração [...] (DUVEEN, 2005, p. 08-09).

Nossa entrada em campo tinha exatamente esse sentido, imergir no mundo do conhecimento e de vivência desses professores. Para tanto, estabelecemos uma relação dialógica, demarcando a construção do saber, aprendendo a escutá-los para entendê-los, posteriormente, em suas angústias, anseios, devaneios, realidade. Em nosso primeiro contato, expomos o objeto e objetivos da pesquisa de modo que houvesse uma familiaridade entre nós, sabendo, efetivamente, porque estavam participando desta pesquisa.

Finalmente, a aplicação da TALP. Distribuímos uma folha de identificação (Apêndice A) que foi preenchida pelos professores. Em seguida, distribuímos uma segunda folha com o estímulo SER PROFESSOR É... Pedimos que escrevessem três palavras que lhes viessem à mente ao ouvir o referido estímulo. Depois da escrita das

três palavras, pedimos que assinalassem aquela considerada a mais importante para eles justificando-a de forma escrita.

Em seguida, distribuímos a terceira folha com o estímulo SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS É... Com o mesmo indicativo, era necessário que escrevessem as três palavras que lhes viessem à mente ao ouvir a expressão. Pedimos, mais uma vez, que destacassem a palavra mais importante e explicassem o porquê da escolha. Aqui, lembramos que as folhas, com exceção da folha de identificação, foram colocadas emborçadas na carteira dos alunos (professores/participantes). Após a distribuição para todos, pedimos que a desemborcassem. Falamos o estímulo que, também, estava escrito no papel. Foram cuidados antevidos à aplicação da associação livre de palavras, pois, se todas as folhas fossem distribuídas ao mesmo tempo, os participantes ficariam sabendo do estímulo e, obviamente, o que teriam que fazer antes que todos tivessem recebido. Como se trata de uma técnica projetiva, queríamos saber o que eles pensavam no momento em que ouviam o estímulo, sem tempo para raciocinar qual seria a melhor palavra a ser dita para a professora/pesquisadora. Nóbrega (2003, p. 59) ressalta que o pesquisador deve ter “[...] cuidado em relação ao período de latência e o tempo total, isto é, não permitir que haja tempo para elaboração das respostas, estas devem ser enunciadas de forma mais rápido possível.”

Para o estudo em pauta, o importante é perceber como esses professores estão lidando com o estímulo integrante do cotidiano de suas vidas e trabalho. A aplicação da TALP, de forma escrita, atingiu os trinta participantes ao mesmo tempo. Conforme Tabela 1 a seguir, é possível visualizar o demonstrativo de idade, gênero, curso, estado civil e religião – variáveis externas presentes na folha de protocolo (Apêndice A).

**Tabela 1 – CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO PARTICIPANTE DA TALP**

IDADE	GÊNERO		CURSO						ESTADO CIVIL			RELIGIÃO	
	M	F	Letras	Pedagogia	Geografia	Matemática	Biologia	História	S	C	V	C	E
20 a 30	7	9	2	11	1	1			7	9		10	5
31 a 40	1	7	2	6			1		1	7		4	5
41 a 50	1	1			1				1	1		1	1
51 a 60		3	1	1				1		3		2	1
Acima de 61 anos		1		1							1	1	
TOTAL	9	21	5	19	2	1	1	1	9	20	1	18	12
	30		30						30			30	

**Legenda:** Estado civil: S- solteiro(a); C- casado(a); V – viúvo(a). Religião: C- católico(a); E – evangélico(a).

**Fonte:** Protocolo de pesquisa – TALP (Apêndice A).

Observando a tabela, vemos que há mais professoras que professores no exercício da docência. São jovens, homens e mulheres com menos de 30 anos, em sua grande maioria, que adentram à carreira do magistério às margens dos rios acrianos, mais precisamente na região do Vale do Juruá – locus de nossa investigação.

Por esse demonstrativo, observamos a presença de seis cursos de Graduação/Licenciatura (Letras, Pedagogia, Geografia, Matemática, Biologia, História). Contudo, queremos destacar que não definimos *a priori* o curso, antes, porém, que os participantes estivessem fazendo o PROFIR, exercesse a docência em comunidades ribeirinhas e atuassem no Ensino Fundamental – critérios previamente definidos em função do objeto da pesquisa.

Salta-nos aos olhos a disparidade entre o número de participantes por curso, mas como dissemos, a participação deles ocorreu por adesão. Fizemos o convite aos professores que foram chegando ao Centro de Florestania (espaço da SEE cedidos para a UFAC no interior do Estado, quando da realização do PROFIR), lembrando que essa etapa, conforme observamos no Quadro 1, foi realizada no município de Mâncio Lima. Informamos, ainda, que o curso de Pedagogia possui mais turmas que os demais, por isso, há maior número de participantes.

O estado civil retrata o contexto de cidades pequenas e interioranas do Acre: Casa-se cedo. Os professores e professoras, em sua maioria, vão para as comunidades solteiros(as), mas, logo, encontram um companheiro(a). Parceiros e solidários diante das dificuldades do isolamento na floresta, no companheirismo inerente à vida. Ali,



constituem família e enquanto ensinam os filhos dos ribeirinhos a ler e escrever, ensinam, também, seus próprios filhos em idade escolar<sup>16</sup>.

Para esse grupo de professores pesquisado todos têm religião, seja católica ou evangélica. Com predominância para a religião católica. Na ausência de padres ou pastores, os próprios professores, além da docência, são chamados pela comunidade para celebrar a palavra de Deus quando de seus cultos dominicais. Aqui vale a ressalva de que essa não é a função dos professores se considerarmos, no curso da história, a luta por uma escola laica, contudo, são os elementos do contexto da realidade que empurram os professores ao tudo fazer na comunidade e, ao que parece, com isso, garantir seu emprego de professor.

Na sequência, temos o Quadro 2 que apresenta o demonstrativo do campo semântico das palavras da TALP, que teve por estímulo, SER PROFESSOR É...

**Quadro 2 - CAMPO SEMÂNTICO DA TALP COM O ESTÍMULO SER PROFESSOR É...**

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>	<b>Palavras</b>	<b>Frequência</b>
01. Amigo	10	11. Conhecedor	5
02. Educador	7	12. Herói	4
03. Responsável	7	13. Dedicção	4
04. Amor	7	14. Desafio	3
05. Prazeroso	6	15. Transmissor	3
06. Guia	6	16. Compromisso	3
07. Coragem	5	17. Dificultoso	2
08. Massacrado	5	18. Criativo	1
09. Competente	5	19. Progredir	1
10. Compreensivo	5	20. Missionário	1

**FONTE:** Dados da TALP.

Já no Quadro 3, apresentamos o campo semântico proveniente do estímulo: SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS É...

<sup>16</sup> Essa é uma referência indicativa da realidade local. Realidade típica das cidades interioranas da Amazônia e lembrada pelos participantes tanto no PCM quanto nas entrevistas.

**Quadro 3 – CAMPO SEMÂNTICO DA TALP COM O ESTÍMULO SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS É ...**

Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
01. Prazeroso	10	13. Dedicado	2
02. Difícil	9	14. Criatividade	2
03. Corajoso	10	15. Conhecimento	2
04. Sofrimento	8	16. Competente	2
05. Amigo	8	17. Acreditar	2
06. Colaborador	7	18. Autoridade	1
07. Educar	5	19. Instrutor	1
08. Solidariedade	3	20. Necessidade	1
09. Responsável	7	21. Paciente	1
10. Mediador	3	22. Planejar	1
11. Compreender	3	23. Pontualidade	1
12. Valorização profissional	2		

**Fonte:** Dados da TALP.

Nos Quadros dois (2) e três (3), as palavras foram agrupadas por campo semântico, a partir das evocações às expressões indutoras: Ser professor é...; Ser professor em comunidades ribeirinhas é..., respectivamente. Pensamos, a princípio, haver uma diferença em relação aos dois estímulos. Por isso, usamos os dois na aplicação da associação livre de palavras. Nossa análise, no entanto, mostra uma proximidade de sentido. Portanto, optamos pela junção/cruzamento dos dados estabelecendo um só quadro com foco no Ser professor em comunidades ribeirinhas é... Destacamos, ainda, que, nos quadros anteriormente mostrados, assim como no subsequente, não consta apenas a lista de palavras evocadas na TALP, mas sim, o campo semântico desta; em seu total, havia 90 palavras para cada estímulo, uma vez que cada participante evocou três e justificou a mais importante, como dissemos antes. Todavia, temos, com essa etapa da pesquisa, o objetivo de conhecer o campo semântico, que é feito a partir da junção das palavras evocadas, e que tenham sentidos similares levando-se em consideração, também, as justificativas das mesmas, dada pelos participantes. Em resumo, é isso que nos importa saber com a associação livre de palavras – possibilidade de acesso ao campo semântico e posterior aplicação do Procedimento de Classificações Múltiplas.

Devido, à proximidade de sentido, observamos, na sequência, o demonstrativo desse cruzamento de dados.

**Quadro 4 - CAMPO SEMÂNTICO DA TALP COM OS ESTÍMULOS: SER PROFESSOR É... E, SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS É...**

Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
1. Amigo	18	15. Herói	4
2. Prazeroso	16	16. Mediador	3
3. Corajoso	15	17. Criativo	3
4. Responsável	14	18. Compromisso	3
5. Sofrimento	13	19. Solidariedade	3
6. Educador	12	20. Valorização-profissional	2
7. Difícil	11	21. Acreditar	2
8. Amor	9	22. Autoridade	1
9. Compreensivo	8	23. Necessidade	1
10. Transmissor	8	24. Paciente	1
11. Colaborador	7	25. Planejar	1
12. Guia	7	26. Pontualidade	1
13. Competente	7	27. Progredir	1
14. Conhecimento	7	28. Missionário	1

**Fonte:** Dados da TALP.

Efetivados os campos semânticos, acima especificados, estes nos permitiram identificar algumas dimensões da realidade do ser professor – uma análise preliminar do objeto da investigação – a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas a partir dos dados da TALP. No Quadro 5, é possível visualizar essas dimensões: atributos afetivos, dificuldades da docência, atributos técnicos, modelos de professor e além-floresta.

**Quadro 5 – DIMENSÕES DO SER PROFESSOR RIBEIRINHO APÓS A JUNÇÃO/AGRUPAMENTO DO SER PROFESSOR É..., COM O SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS É...:**

ATRIBUTOS AFETIVOS	DIFICULDADES DA DOCÊNCIA	ATRIBUTOS TÉCNICOS	MODELO DE PROFESSOR	ALÉM-FLORESTA
Paciente Compreensivo Solidariedade Amigo Prazeroso Amor Herói Colaborador	Necessidade Sofrimento Corajoso Difícil Valorização profissional	Pontualidade Competente Responsável Planejar Conhecimento Criativo Compromisso	Educador Mediador Guia Transmissor Missionário Autoridade	Acreditar Progredir

**Fonte:** Dados da TALP.

Os sentidos atribuídos pelos participantes nos permitiram, assim, essa compreensão. Melhor dizendo, pensamos em **atributos afetivos** já que as palavras: paciente, compreensivo, solidariedade, amigo, prazeroso, amor, herói e colaborador

estão vinculadas aos sentimentos do afeto na vida. É preciso ser amigo dos alunos e da comunidade, dizem os professores. “Quem não é amigo não consegue fazer um bom trabalho, nem permanecer na comunidade”. Quem não tem amor não realiza suas funções com prazer. É preciso ter paciência para ajudar os alunos no processo de construção do conhecimento. Ser paciente com as diversas situações vivenciadas no ato educativo. São, na verdade, atributos ligados aos aspectos emocionais, ao afeto que, para eles, deve acontecer, também, na relação pedagógica, no ato de ensinar na floresta, conforme veremos nas análises dos capítulos posteriores.

Há uma segunda dimensão marcada pelas **dificuldades da docência**. Necessidade, sofrimento, corajoso, difícil e valorização profissional. Trabalhar nos seringais, nas margens dos rios é, para muitos desses professores, uma necessidade, sentida tanto pela falta de emprego na cidade, como pela sede de saber ler, manifestada pelos moradores/alunos.

Evidenciando os **atributos técnicos**, temos: pontualidade, competente, responsável, planejar, conhecimento, criativo, compromisso. São atributos que todo profissional precisa para executar seu trabalho. “Uma aula sem planejamento é como um barco sem quilha. Fica à deriva esperando a hora que não passa, o aluno que não aprende, o sucesso que se distancia mais e mais” (P1-29)<sup>17</sup>. Nessa mesma dimensão, observamos que responsável, compromisso e criativo remetem à perspectiva de permanência no emprego. O seu contrário, leva à desilusão e a maximizar a fila dos desempregados. As comunidades exigem isso dos professores. O não atendimento leva a não renovação de seus contratos. “Quem não é pontual, não fica na comunidade” (P1-10). Ao que percebemos, são vários os olhares que se dirigem ao que o professor ensina, aos horários que chega e sai da escola, os compromissos com os quais são solicitados a se envolver.

Na dimensão – **modelo de professor**, temos: educador, mediador, colaborador, guia, transmissor e missionário. São, na verdade, atributos do ser docente. O educador é aquele profissional que não guarda, para si, os saberes adquiridos, mas que compartilha com os outros, aquilo que aprendeu. Ao mesmo tempo que educa, está colaborando com

---

<sup>17</sup> Informamos que os participantes serão codificados da seguinte maneira: para quem participou da TALP, “P1- seguido do número de ordem na qual a técnica aconteceu”; para os da Classificação Livre “P2 – seguido do número de ordem”; os da Classificação Dirigida, “P3 – seguido do número de ordem”. Exemplo: “P1-2” = participante 2 da TALP. “P2-2” = participante 2 da CL. “P3-2” = participante 2 da CD. Já os participantes da entrevista semiestruturada, serão identificados por nome de flor.

aqueles alunos no sentido de ensinar-lhes as primeiras letras fazendo, assim, a mediação entre o que eles ainda não sabem e que precisam aprender na escola.

Na dimensão **Além-floresta**, agrupamos os elementos acreditar e progredir. Remete-nos a uma das categorias que trabalhamos na dissertação de mestrado (LIMA, 2008). Assim, temos a compreensão de que, pelas vias do conhecimento escolar, o amanhã poderá ser melhor. Que o progresso vem paulatinamente com o saber desvendar os códigos gráficos, os signos linguísticos. “Acreditar que o trabalho vai dar certo, que os alunos serão capazes de aprender. Acreditar que, atrás do horizonte, existe algo que pode um dia conhecer. Que o progresso vem com a aposta e não com a comodidade” (P1-17). Percebemos com isso, uma conexão com a positividade. A expressão do verbo acreditar, liga-se diretamente aos elementos positivos em contraposição aos elementos do discurso da negatividade. É a força matriz que mobiliza o querer saber mais apostando na possibilidade do emprego e de ultrapassar os limites da floresta e dos rios. Associa-se aqui, também, o saber da tradição como o saber primeiro e o saber escolar de que falam como necessário e útil às profissões do mundo moderno.

Tais dimensões parecem encadear-se no jogo de sentidos daquilo que foi dito, no jogo da própria vida que se vive, na contradição que possibilita a mudança. O professor vem da cidade inserindo-se numa outra familiaridade – da distância, da dificuldade. Do cumprimento ao dever da docência. Do distanciamento entre o que viu na escola e o que precisa encarar agora como regente de uma sala de aula. Na expressão da criatividade para fazer acontecer a aprendizagem, mantendo os alunos na escola. Na árdua missão de ensinar o que nem sempre se aprende. Na responsabilidade que assumiu ao afirmar à secretaria que queria o emprego. Não há “medo do escuro”, há desafios cujas relações precisam ser mediadas pela afetividade em primeiro plano. Acreditar em si mesmo porque, nessa distância, é ele quem usa o poder da autoridade para esconder o não saber. Acreditar que poderá fazer o planejamento pedagógico e conseguirá alfabetizar e ensinar a ler, enquanto abana o fogo para cozer a merenda. Acreditar que, quem não nasce em família abastada, sofre para alcançar o progresso próprio e galgar outros patamares, além do trabalho nas estradas de seringa, na agricultura de subsistência, na caça ou na pesca.

Essas foram as análises preliminares e as apreensões dos elementos do conteúdo da representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas possibilitadas através da aplicação da TALP. A seguir, especificaremos mais precisamente o PCM e suas classificações: livre e dirigida.

### 1.3.2 PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÕES MÚLTIPLAS

O Procedimento de Classificações Múltiplas foi o aporte teórico-metodológico por nós adotado. Essa opção foi influenciada, principalmente, pelas pesquisas desenvolvidas no grupo de estudo em Representações Sociais da UFRN, na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, a qual nos vinculamos enquanto doutoranda. Nesse sentido, destacamos aqui algumas teses e dissertações defendidas junto ao PPGEd: Andrade (2003), Lira (2007), Nóbrega, O. (2007), Melo (2009), Braz (2009), Costa (2009), Dantas (2010), Albino (2010).

Lira (2007) faz uma abordagem dos principais autores que trabalham com essa perspectiva metodológica. Para o autor, esses pesquisadores buscam acessar os conteúdos representacionais, “no intuito de contribuir para a análise das representações sociais do ponto de vista estrutural, esses pesquisadores têm centrado seus esforços na utilização do PCM” (LIRA, 2007, p. 149).

A escolha metodológica é feita em relação ao objeto, à pertinência teórica, ao rigor científico. Em representações sociais, há uma pluralidade metodológica, no entanto, fizemos opção pela TALP, pelo PCM e pela entrevista semiestruturada, por compreendermos essas técnicas envolvidas numa abordagem multimétodo que segundo Nóbrega (2003, p. 54), “é indicada quando se investiga objetos sociais.”

A aplicação do PCM ocorre em duas etapas: Classificação Livre e Classificação Dirigida (Apêndice B). Conforme Andrade (2003, p. 75), “através dos procedimentos de classificação, o sujeito reflete sobre sua forma de pensar, aprendendo algo sobre si mesmo”. Por vezes, se faz necessário o uso de entrevistas após a aplicação e análise desse instrumento com o intuito de verificar as hipóteses sobre as conceitualizações dos indivíduos. Quanto às perspectivas teóricas do PCM, Roazzi (1995), assim, especifica: “[...] este procedimento, uma extensão da técnica do *repertory grid* de Kelly e da técnica Q (Stephenson) é caracterizado por ser livre de pressuposições *a priori*, sistemático e facilmente reproduzível” (ROAZZI, 1995, p. 11).

Roazzi (1995) salienta, ainda, que o PCM é uma técnica de investigação que pode ser utilizada como um quadro de referência para conduzir e analisar entrevistas qualitativas. Desse modo, o autor o considera, como uma forma de compreender o mundo dos sujeitos estudados e suas conceitualizações sobre a realidade que o cerca. Por isso,

O significado que o indivíduo possui do mundo, de acordo com a teoria dos construtos pessoais de Kelly (1970), é construído sobre uma rede de categorias pessoais: eventos não carregam seus significados gravados nas costas para serem por nós descobertos. De uma maneira ou de outra, nós mesmos criamos os significados que eles carregarão durante nossa vida. [...] Portanto, a compreensão das categorias que os indivíduos utilizam para ordenar seu mundo, e os conceitos que lhes são atribuídos, são fundamentais para uma compreensão do sentido ou significado que as pessoas fazem de seu mundo (ROAZZI, 1995, p. 03).

Esse procedimento de construção de dados torna-se importante, à medida que, como afirma Andrade (2003, p. 73), “nos permite uma aproximação das diversas facetas que uma representação social pode apresentar, precisamente por permitir o acesso a tais sistemas de classificação do real”. A partir dos campos semânticos da TALP, (28 palavras – Quadro 4), formulamos cartelas com cada uma delas para fazermos a aplicação tanto da Classificação Livre quanto da Classificação Dirigida (Apêndice C).

A Classificação Livre, Roazzi (1995, p. 12) a define como sendo o momento em que “o indivíduo é convidado a considerar uma série de itens ou elementos relevantes para o objetivo da investigação e a classificá-los ou categorizá-los em grupos de acordo com alguns critérios que possuam um significado para ele”. Desse modo, apresentamos o objeto de estudo e as cartelas com as palavras e pedimos aos participantes que formassem grupo com elas, desde que fossem agrupamentos, no mínimo, de dois e, no máximo, de seis. Em seguida, pedimos que justificassem o porquê dos agrupamentos. Tais justificativas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Nas análises (capítulo II), vamos observar que os agrupamentos serão tratados a partir dos escalogramas MSA na Classificação Livre e do escalograma SSA para a Classificação Dirigida e, feita Análise de Conteúdo das justificativas de ambos os procedimentos.

Roazzi (1995) destaca que a classificação dirigida “é realizada quando o pesquisador deseja verificar uma hipótese sobre um aspecto específico das conceitualizações dos indivíduos” (Ibid, p. 14). Nesse procedimento, o entrevistador fornece o estímulo indutor, que, no nosso caso, foi “Ser professor em comunidades ribeirinhas é...”; as cartelas com as palavras e outras com a hierarquização que deveriam fazer. O participante deve agrupá-las nessa ordem: muitíssimo associado; muito associado; mais ou menos associado; pouco associado; não associado. Depois de formados esses agrupamentos hierárquicos, pedimos que justificassem tal organização.

Assim como na Classificação Livre, na Classificação Dirigida, também, gravamos e transcrevemos as justificativas para posterior análise.

Para Andrade (2003), “essa abordagem metodológica nos permite compreender como são construídas as representações sociais nas suas diversas dimensões, trabalhando numa perspectiva multidimensional de análise dos conteúdos que emergem das entrevistas.” Serão essas conceitualizações que balizarão nosso processo investigativo devido à característica do objeto, bem como o referencial teórico em que nos apoiamos.

No período de 26 de dezembro de 2008 a 26 de janeiro de 2009, fizemos a aplicação do PCM (Classificação Livre e Classificação Dirigida) com os 100 professores cursistas do PROFIR, divididos pela região do Vale do Juruá – Acre (Quadro 1). Iniciamos a aplicação por Mâncio Lima. Nesse período, os professores estavam chegando das comunidades ribeirinhas onde trabalham rumo à Cruzeiro do Sul – cidade polo dessa formação (PROFIR).

A aplicação do PCM parece, a princípio, deixá-los tensos, nervosos, inseguros e amedrontados. Murmurando baixinho, dizem: Será que eu sei fazer isso? Será que está indo certo? Se não estiver certo, a senhora diga. E diante aos murmúrios, se indagam: é assim mesmo?

A tensão inicial parece ser aliviada no contato e manuseio das cartelas. Veem, nas palavras, um apoio àquilo que vão falar. É possível perceber o modo como pensam e vão dizendo as lembranças que as palavras nas cartelas lhes trazem. E, para lembrar o sentido das palavras e como estas vão tomando conta de nós, pesquisadores e pesquisados.

Os participantes quando olham as palavras: difícil e sacrifício, lembram seu primeiro contato com a comunidade. E “as palavras saem quase sempre sem querer”. Presenciamos lágrimas nos olhos deles(a) quando relatam que, ao chegarem à comunidade sem conhecer ninguém, se sentem sós, perdidos, com medo. Nesses momentos, sentem vontade de chorar. E choram, pensando em desistir e embarcar de volta para a cidade na primeira canoa que aparecer. E, para sua surpresa, os moradores se aproximam e os convidam para se hospedarem em suas casas. Os professores dizem criar alma nova e pensam: “Meu Deus, eles não me conhecem e estão me oferecendo abrigo!” Nisso, relembam a necessidade de serem amigos dessas pessoas. É o espírito de solidariedade fortemente presente na cultura ribeirinha. Um elemento de positividade diante dos discursos da negatividade presente em suas justificativas sobre o ser



professor em comunidades ribeirinhas. Caso contrário, não conseguem ficar lá. Aprender a cultura dos nativos. O seu modo de se comportar, falar e viver. É com essa integração que conseguem ensinar aos alunos ler e escrever, e, no final, se sentirem recompensados, sentir prazer naquilo que fazem.

A segunda cidade visitada foi Marechal Thaumaturgo, cujo acesso é através de avião ou de barco. Embarcamos de avião (monomotor) no dia 9 de janeiro de 2009. Enquanto sobrevoávamos a floresta acriana, observávamos as curvas barrentas do rio Juruá, as tonalidades de verde que formam o conjunto harmonioso e belo de formas e cores que compõem esse pedacinho da Amazônia brasileira. Difícil – eis a palavra que toma maior sonoridade quando se refere ao ser professor em comunidades ribeirinhas. Contam histórias, relatam suas idas, suas desilusões, seus sentimentos e suas dificuldades. A chegada, a receptividade. A insatisfação, a coragem. As relações de amizade, o prazer. É difícil chegar lá. É difícil ficar lá. Mas precisam ficar, seja pela necessidade do emprego, seja pela necessidade que as crianças das comunidades têm em se alfabetizar para exercer a cidadania plena.

O percurso já nos era familiar – terceira vez que íamos àquela cidade, contudo não sem receios, subimos pela asa do avião. Cinco homens e duas mulheres – éramos nós os passageiros daquele “teco-teco”, “flande voador”, que tinha eu, muito medo de voar. Tive vontade de registrar esse momento no clique de uma máquina. Infelizmente, não foi possível. Os homens que nos acompanhavam estavam numa situação perto/longe que não tivemos coragem de pedir que fotografassem as paisagens. As belas imagens ficaram, apenas, na memória e nas lembranças. Avivadas sempre que aterrizamos no aeroporto de Cruzeiro do Sul onde, do alto, se avista o verde belo e pequeno da floresta e que volta a ganhar tamanho real quando o avião toca o solo.

Na chegada muita chuva, mas foi um dia produtivo: boa receptividade reencontro com ex-alunos. Lembramo-nos de um participante que, emocionado, perguntou se lembrávamos dele, pois havia sido sua professora de estágio no curso de magistério na cidade de Cruzeiro do Sul. Disse-nos, guardar até hoje, uma das mensagens que costumava distribuir como forma de incentivá-los a estudar. Disse, também, que era muito grato aos ensinamentos que conosco aprendera.

Os professores dos municípios de Rodrigues Alves, juntamente com os de Cruzeiro do Sul estudavam no mesmo polo de formação localizado em Cruzeiro do Sul. Iniciamos a aplicação do PCM (Classificação Livre e Classificação Dirigida) com esses professores no dia 6 de janeiro de 2009. Houve uma boa aceitação por parte deles em

querer colaborar com a pesquisa que ora desenvolvíamos, apenas duas educadoras alegando que não gostariam de participar da pesquisa. Esses foram momentos de encontro, também, com ex-alunos do antigo curso de magistério na Escola de 2º Grau Professor Flodoardo Cabral em Cruzeiro do Sul – Acre.

No dia 21 de janeiro de 2009, a partida para o município de Porto Walter é inevitável. Precisávamos concluir a construção dos dados. Os sentimentos que experimentamos, enquanto pesquisadora no seio da floresta acriana, eram: entusiasmo, apreensão e ansiedade por não conhecer o lugar. Mais uma subida pelas asas do avião e enquanto sobrevoávamos a floresta, nos vinha à lembrança os depoimentos anteriores, principalmente, quando narram os momentos de chegadas às comunidades. Contudo, queríamos ouvir os professores, saber mais sobre o constituir-se professor nessas comunidades de difícil acesso, seja nas barrancas dos rios, seja na sede do município que, também, é difícil chegar. Há duas alternativas para se chegar a Marechal Thaumaturgo e Porto Walter: fluvial ou aéreo. Optamos pelo aéreo em função do encurtamento da distância.

Diante de tantas questões, ficamos refletindo, imaginando mesmo, de onde serão os professores que trabalham nas comunidades Portowaltenses? Na cidade de Mâncio Lima, os professores são da própria cidade. No município de Rodrigues Alves, misturam-se com pessoas vindas de Mâncio Lima e Cruzeiro do Sul. Em Marechal Thaumaturgo, a maioria dos educadores são de Cruzeiro do Sul<sup>18</sup>. E os de lá, qual será a origem? Uma instigante curiosidade na tentativa de entender como se sentem os professores e o constituir-se professor nessas adversidades. Contudo, ali mesmo no aeroporto, soubemos de ex-alunos da UFAC que estão trabalhando na cidade de Porto Walter. Não serei uma desconhecida a chorar à beira do barranco esperando o próximo voo que seria, ainda, dia 23 de janeiro. Ou, quem sabe, acolhida por moradores compadecidos da solidão de uma pesquisadora perdida no meio da floresta.

Nossa investida, porém, não é vã; mesmo diante das adversidades, queríamos entender as representações sociais, os guias de ação desses professores diante das peculiaridades regionais, do desconhecido, da floresta, dos rios e dos desejos dos moradores e alunos. Vivenciamos um acolhimento formidável tanto dos professores da UFAC quanto dos professores/alunos – nossos participantes. Pudemos, também,

---

<sup>18</sup> Dados adquiridos através da própria folha de protocolo do PCM.

vivenciar esse período de chuva na região, mesmo assim, cada professor tem seu guarda-chuva porque não pode faltar as aulas.

Enquanto chove, os rios sobem. Parece natural para os moradores todos os anos verem suas casas, ora sobre as águas, ora sob as águas. Para nós, que apenas olhamos, é estranho. Amedronta-nos essa naturalidade. O volume de água é tanta, tal força leva os balseiros corredeira abaixo. E o perigo continua. Do hotel, pudemos ver isso no rio Juruá. Como eles conseguem lidar com tanta naturalidade, numa situação em que o rio encontra-se cheio e não sabemos a profundidade, os mistérios que aí residem, a força das águas? E navegam, lentamente, em busca do destino, da rotina, do trabalho, da vida.

Dadas as nossas impressões na aplicação do PCM, informamos que as análises serão trabalhadas na sequência dos capítulos. A entrevista semiestruturada também fez parte do aporte metodológico como tentativa de nos cercar de elementos possibilitadores da/na apreensão da representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas, sobre a qual falaremos na sequência.

### 1.3.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Posteriormente à aplicação do PCM, fizemos a entrevista semiestruturada (Apêndice D) dada sua importância na obtenção de informações vindas através das falas. Assim, corroboramos o pensamento de Madeira (1997, p. 09), quando nos diz que “a palavra, é, pois, a um tempo, expressão e impressão, mostra e marca. Através dela define-se o espaço social do homem que a profere, no mesmo movimento em que, por ela, ele se faz e se diz a si e aos outros – é o acesso ao signo que lhes abre o simbólico”. Embalando-nos nesse movimento de busca a apreensão das representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas, de ouvir a palavra para melhor compreender esses homens e mulheres professores envolvidos na dinâmica do ir e vir às comunidades nesse espaço tão diverso que é o interior da Amazônia, fomos nós mais uma vez a campo.

Durante o mês de fevereiro de 2010, estivemos novamente em Cruzeiro do Sul. Dessa feita, tínhamos por meta encontrar novamente com os professores cursistas do PROFIR. Vale a ressalva de que, mesmo trabalhando com professores que participavam do mesmo Programa de Formação, não repetimos nenhuma das técnicas (TALP, PCM, entrevista) com a mesma pessoa.

Havia dúvidas não esclarecidas pela técnica metodológica anterior; portanto, a necessidade de realização dessa nova etapa. Dessa feita, 07 professores se dispuseram a colaborar com nossa pesquisa. Destacamos, ainda, que, apenas, um homem se dispôs a conceder a entrevista. Já as mulheres foram seis. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para análises. Foram realizadas na cidade polo de Cruzeiro do Sul, porém, temos participantes de Mâncio Lima, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Porto Walter. Apenas o município de Marechal Thaumaturgo não participou dessa técnica metodológica em virtude da distância e dos custos no deslocamento. Apesar de Porto Walter ser também de difícil acesso, havia uma professora cursando disciplina no polo de Cruzeiro do Sul.

Os dizeres desses professores sobre a temática em questão são, para nós, de fundamental importância, uma vez que a entrevista pode ser considerada um método conveniente e estabelecido de pesquisa social Bauer (2005). Desse modo, procedemos a uma abordagem qualitativa da entrevista que, como afirma Gaskell, é

[...] uma metodologia de coleta de dados amplamente divulgada, ela é [...] essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista. O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas; ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. [...] a entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2005, p. 64-65).

Dessas falas, (justificativas do PCM e das entrevistas), emergirão as representações sociais do ser professor, a compreensão de mundo, da vida dos entrevistados e desse grupo social especificamente que, segundo observa Gaskell (2005, p. 65) “é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”. Nesse sentido, ressalta que a finalidade não é contar opiniões ou pessoas. Ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.

## 1.4 MOVIMENTOS INTERPRETATIVOS

Dado nosso contato com a empiria nos procedimentos de construção dos dados, temos, na sequência, a tarefa de analisá-los para entendê-los. Tarefa nada fácil, contudo, fundamental. À luz da Análise de Conteúdo para as justificativas do PCM e da análise multidimensional, construímos nossa tese. Perspectivas teóricas sobre as quais nos detivemos.

### 1.4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo é referenciada em Bardin (2004) e Franco (2005). Nesse processo investigativo e de análise, é possível, ainda, saber se as informações caracterizam-se ou não enquanto uma representação social. Entendemos, assim, como Madeira (1997, p. 13), que “a representação social de um objeto, é tanto a síntese possível de um dado sujeito, num determinado tempo e espaço, de um processo no qual ele, em sua totalidade, está envolvido, quando leva as marcas da inserção desse mesmo sujeito numa localidade social determinada”.

Assim, consideramos importante lembrar aquilo que Bardin (2004), salienta em sua obra, ou seja, os dados da comunicação não podem ser vistos como um conjunto de eventos físicos, mas como um fenômeno simbólico. Nesse sentido, a comunicação refere-se ao corpo de significados expressos de forma simbólica. A autora nos alerta que, por detrás do discurso aparente – geralmente simbólico e polissêmico – esconde-se um sentido que convém desvendar.

Segundo Bauer (2005, p. 190), “A Análise de Conteúdo é apenas um método de análise de textos desenvolvidos dentro das ciências sociais empíricas.” Acrescida a essa definição, o autor ressalta que a Análise de Conteúdo – AC,

[...] é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. [...]. A validade da AC deve ser julgada não contra uma ‘leitura verdadeira’ do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa. Um *corpus* de um texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém. A AC não é exceção; contudo, ela traça um meio caminho entre a leitura singular verídica e o ‘vale tudo’, e é, em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social. Ela não pode nem avaliar a beleza,

nem explorar as sutilezas de um texto particular (BAUER, 2005, p. 191, grifo do autor).

Tentando compreender os sentidos atribuídos pelos professores pesquisados, sobre o ser professor em comunidades ribeirinhas, julgamos ser a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004), Franco (2005) e Bauer (2005), assim como a Análise Multidimensional (MSA e SSA), as alternativas mais adequadas para subsidiar nossa compreensão sobre a temática em estudo. Referindo-se, especificamente, à Análise de Conteúdo, Franco (2005) diz que,

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois, *‘os diferentes modos pelos quais os sujeitos se inscrevem no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve’* (FRANCO, 2005, p. 13, grifos da autora).

Com base nas justificativas evocadas pelos sujeitos na aplicação do PCM (Classificação Livre e Classificação Dirigida), mapeamos os temas, buscando desvendar os princípios organizadores de sentidos e significados. Para isso, seguimos o modelo descrito por Franco (2005). Partindo da compreensão de que a mensagem escrita nos serve para entender o processo representacional dos participantes desta pesquisa sobre a representação social do ser professor, fizemos a tematização dos conteúdos expressos através das falas. Essa análise temática nos mostrou a existência de 12 (doze) temas, abaixo elencados, os quais, segundo Franco (2005), se configuram em unidades de contexto.

1. Não desistência diante das dificuldades
2. Docência - formação (o exercício da docência)
3. Distanciamento cidade/seringal/escola (lugar desconhecido)
4. Missão/valorização (negação)
5. Escola como extensão do ambiente familiar (relação afetiva)
6. Visão dinheiro (necessidade do emprego/não se interessa pelo trabalho)
7. Manifestação do interesse pela cidade (progredir)

8. O professor: exemplo a ser seguido
9. Acolhida na chegada
10. Relação de autoridade  
(professor/aluno/comunidade/entrevistadora)
11. Sobre a aprendizagem dos alunos
12. Mediador

Procedemos, então, ao trabalho de criação das categorias temáticas que, para Franco (2005, p. 57), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Escolhemos o modelo de construção de categorias, *a posteriori*, emergindo da fala ou discurso produzido, pelos respondentes. Franco destaca que,

As categorias vão sendo criadas, à mediada que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (FRANCO, 2005, p. 60).

Os critérios usados para sua definição categorial foram exclusão mútua, pertinência e objetividade, definidas na sequência, com as palavras da própria autora.

*Exclusão mútua:* o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve orientar sua organização. *Em um mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar como um registro e com uma dimensão de análise. Diferentes níveis de análises devem ser separados em outras tantas análises sucessivas.*

*A pertinência:* Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análises escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções de investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.

*A objetividade e a fidedignidade:* Estes princípios, tidos como muito importante no início da história da análise de conteúdo, continuam sendo válidos. A esse respeito, os comentários de vários autores são esclarecedores. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas

da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises (FRANCO, 2005, p. 65-66, grifos da autora).

Após a análise das justificativas dos participantes e da identificação dos temas, emergiram as categorias: “Relação urbano *versus* rural”, que engloba os temas 3, 6, 8 e 9; “Saberes em construção” envolve os temas 2, 5, 11 e 12; na categoria “Apostas possíveis” temos os temas 1, 4, 7 e 10. Encontramos, também, o que aqui denominamos de discurso da negatividade e entendemos que é transversal na tese, ou seja, devidos aos lamentos e reclamações dos participantes, visualizamos um discurso negativo da profissão. Contudo, queremos destacar que há uma positividade nessa relação do discurso da negatividade.

Discursos esses que atravessam a trajetória de vida e trabalho desses professores/participantes influenciando, assim, a construção e a reconstrução da representação social que vai se delineando ao longo das análises nesta tese.

Explicamos, ainda, que o critério semântico foi utilizado no processo de categorização a fim de realizarmos a Análise de Conteúdo categorial que, segundo Bardin (2004), investiga os núcleos de sentido que constitui a comunicação através da observação de temas.

#### 1.4.2 ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL

Outro elemento importante na análise dos dados ocorreu com a Análise Multidimensional, por entendermos assim como Roazzi (1995), que, a partir do julgamento de similaridade, os procedimentos permitem converter distâncias e similaridades de natureza psicológica em distâncias de tipo euclidianas, possibilitando ao pesquisador realizar comparações entre estruturas mentais complexas através do uso de representações geométricas. Roazzi declara, ainda, que:

Para os dados obtidos através do PCM, duas técnicas de análise multidimensional são apropriadas para tornar possível a exploração de quaisquer estruturas implícitas nos dados. Estas duas técnicas, a *Análise Escalonar Multidimensional (MSA – Multidimensional Scalogram Analysis)* e a *Análise dos Menores Espaços - (SSA, Smallest Space Analysis)* [...] (ROAZZI, 1995, p. 16).

Seguindo os princípios expostos por Roazzi, entre outros pesquisadores anteriormente citados, que trabalham com a Teoria das Representações Sociais, tendo



como aporte metodológico o Procedimento de Classificações Múltiplas, desenvolvemos a análise multidimensional com os dados, tanto da Classificação Livre, quanto da Classificação Dirigida. Geramos os escalogramas a partir do *software SPSS for Windows* versão 13.0. Essas análises fazem parte do capítulo II, quando abordaremos especificamente a Análise Multidimensional. Esses diálogos serão estabelecidos com a TRS numa perspectiva de pesquisa (quali/quant) qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo.

Roazzi (2001), em seu texto *Estrutura primitiva e representações sociais do medo*, enfatiza que a questão metodológica tem recebido algumas críticas. No entanto, a opção pela técnica é influenciada pelas críticas e pela forma de analisar os dados. Dessa forma, o autor especifica dois fatores principais que o levaram à escolha dos métodos de análise:

1) a natureza essencialmente qualitativa dos dados, que requeria o uso de estatística não-paramétrica; e, 2) a natureza do assunto estudado, que necessitava de procedimentos estatísticos que mantivessem a integridade dos dados [...] Dado que estes tipos de análises estão baseados em processos de categorizações, adotando principalmente técnicas não verbais, que encontram suas raízes na psicologia, especialmente da cognitiva e da social (ROAZZI, 2001, p. 60).

“O significado que o indivíduo possui no mundo que está a sua volta é construído sobre uma rede de categorizações” Roazzi (2001, p. 61). Tais categorizações são fundamentais para que possamos compreender o comportamento humano. Seguindo a linha de raciocínio, o autor destaca que “um dos procedimentos para explorar a forma como as pessoas categorizam e elaboram sistema de classificação, é o Procedimento de Classificações Múltiplas.” (Ibid., p. 61).

Dentre as vantagens de se trabalhar com o PCM, destacamos, em consonância com Roazzi (2001), vários aspectos: a) sublinha o aspecto qualitativo das construções e das classificações que os indivíduos utilizam para se relacionarem com o mundo onde vivem; b) permite a exploração de sistemas conceituais tanto no aspecto individual quanto do grupo; c) pressupõe uma compreensão intelectual e emocional dos fatos; d) as classificações variam em forma e intensidade dependendo do tempo, do local, da situação e do contexto; e) possibilidade de não oferecer limites aos sujeitos na sua tarefa de formar categorias dos elementos apresentados; f) quanto maior for a liberdade dada

ao entrevistado, mais provavelmente o entrevistador irá apreender algo sobre aquele e seu sistema de conceitualizações.

Na sequência dos capítulos, faremos uma aproximação do significado do ser professor em comunidades ribeirinhas, para os sujeitos respondentes, com a Teoria das Representações Sociais. Sobretudo, queremos destacar aqui que, no capítulo 2, abordaremos as representações sociais do ser professor nessas comunidades a partir da Análise Multidimensional. Já nos capítulos seguintes (3, 4 e 5), trabalharemos as categorias temáticas oriundas da Análise de Conteúdo – quais sejam – relação urbano *versus* rural, saberes em construção, apostas possíveis, respectivamente.



**Figura 4:** O rio  
**Fonte:** A autora (2011)

## **2 REDES DE SIGNIFICADO SOBRE O SER PROFESSOR EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS: ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS REPRESENTACIONAIS**

---

Todo conhecimento cognitivo necessita da conjunção de processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais, que se encaixam uns nos outros. O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social.

(MORIN, 2005)

Neste capítulo, evidenciamos os significados instituídos à profissão docente, fundamentalmente, em comunidades ribeirinhas do interior do Acre. Serão, também, mapeados os conteúdos e seus elementos representacionais, conforme anunciamos no capítulo 1. A trilha que demarca nossa análise segue a perspectiva da Análise Multidimensional.

Nas figuras 5 e 7, visualizamos a configuração dos conteúdos e os elementos representacionais, visualizados a partir do escalograma tanto da Classificação Livre analisada através da *MSA* quanto da Classificação Dirigida cuja análise segue o princípio da *SSA*. Embora tenhamos trabalhado a Análise de Conteúdo das justificativas do PCM, que nos apontou a existência de três categorias temáticas, analisadas nos capítulos 3, 4 e 5, essa mesma análise é balizadora para entendermos a configuração dos conteúdos representacionais, trabalhados neste capítulo. Aliada a essa perspectiva metodológica e de análise, nos apoiaremos, também, nas falas dos respondentes através da análise da entrevista semiestruturada.

A pesquisa em representações sociais, segundo Roazzi (2001), encontra-se sobre um momento de indagação. Para o autor,

Ela busca uma reflexão sobre si mesma, sobre as questões metodológicas e principalmente como produzir conhecimentos que apresentem a globalidade do problema. As representações sociais por serem um elo entre o real, o psicológico e o social são capazes de estabelecer conexões entre a vida abstrata do saber, das crenças e a vida concreta do indivíduo em seus processos de troca com os outros. Sendo assim, o estudo das representações sociais significa compreender não somente o que as pessoas pensam de um objeto, cujo conteúdo possua um valor socialmente evidente e relevante, mas também como e porque o pensam daquela forma. Nesta perspectiva, emerge, de forma nítida, o papel do significado dos processos de simbolização e de atividade cognitiva em relação ao sentido que o mundo externo assume ao nível da vida psíquica (ROAZZI, 2001, p. 58).

Passados dez anos dessa observação de Roazzi, a TRS comemora seus 50 anos em 2011<sup>19</sup> com um campo vasto de pesquisa e produção teórica como destaca Jovchelovitch (2011). Para essa autora, a obra de Moscovici “oferece uma imaginação radical, que introduz um arcabouço teórico capaz de enfrentar os eventos e dilemas que abalaram o século XX e marcaram o começo do XXI, ao mesmo tempo que força o

---

<sup>19</sup> No Brasil, os 50 anos da TRS foram celebrados com a VII Jornada Internacional e a V Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, realizado em Vitória – ES, no período de 24 a 26 de julho de 2011.

encontro da psicologia social com as grandes questões de seu tempo” (Ibid., p. 159). Para a autora, esses estudos atravessam o campo da natureza passando pelos processos que constituem o social até o poder transformador das minorias ativas.

Essa perspectiva é seguida por nós em relação à Teoria das Representações Sociais e ao tratamento da empiria. O que pensam nossos participantes sobre o objeto de investigação? Como lidam com o simbólico, o real e o social? Construções essas que vamos mapeando, ao longo desta tese e que, neste capítulo, se materializam na configuração da Análise Multidimensional, ou melhor, na “representação geométrica da distribuição multivariada” que passamos a apresentar.

Inicialmente, trabalharemos com a análise da Classificação Livre seguida da análise da Classificação Dirigida. Observamos, entretanto, que a análise da Classificação Livre segue o princípio das regionalizações, enquanto que, na Classificação Dirigida, a análise é feita a partir da Teoria das Facetas com base nos estudos de (BILSKY, 2003; BUSCHINI, 2005).

## 2.1 ANÁLISE ESCALONAR MULTIDIMENSIONAL (MSA<sup>20</sup>)

Esse método foi escolhido para analisar o conteúdo da Classificação Livre. Segundo observa Roazzi (2001),

O MSA é conhecido por fazer uso total dos dados originais, em sua forma bruta, fazendo poucos pressupostos acerca de sua natureza e suas relações, no entanto, ele é capaz de fazer com que os dados categóricos possam ser interpretados com medidas de (dis)similaridade. A matriz de dados analisados pelo MSA é retangular e mostra os itens em linhas e as categorias dos sujeitos em colunas; e é também chamada de um escalograma. [...] O MSA cria uma representação geométrica da distribuição multivariada (escalograma) levando em consideração a inter-relação entre os itens (ROAZZI, 2001, p. 63-64).

Andrade (2003), complementando essas ideias sobre a análise do MSA, observa que,

Identificam-se as regiões que correspondem às categorias classificatórias utilizadas pelos sujeitos como grupo, possibilitando a

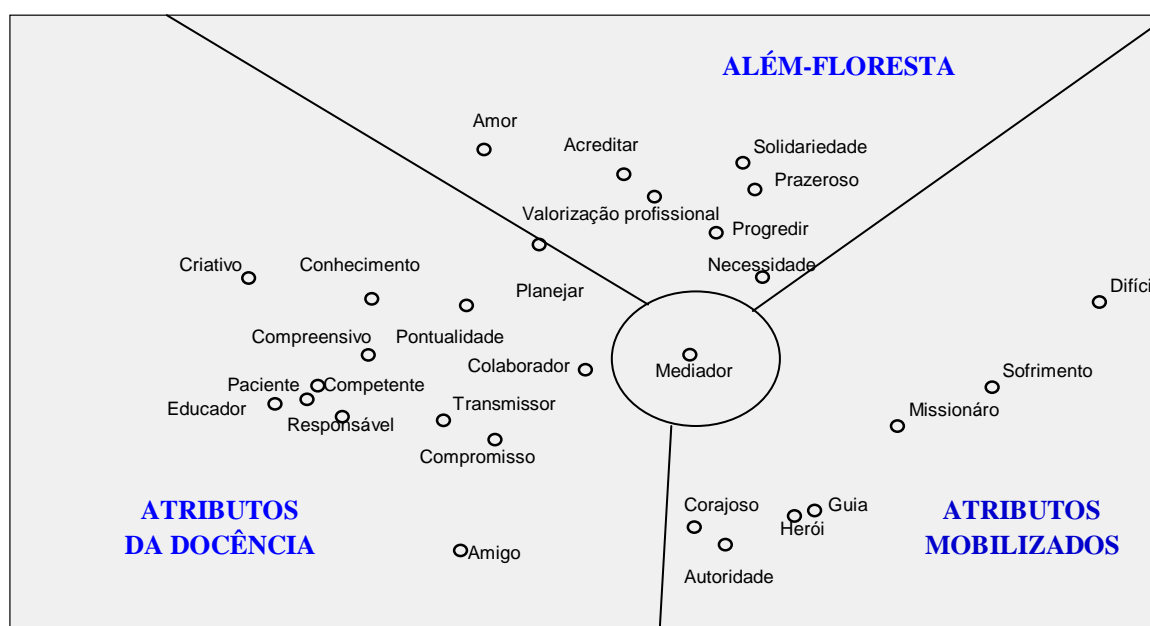
---

<sup>20</sup> A técnica de análise MSA (Multidimensional Structuple Analysis). Traduzido para o português: Análise Escalonar Multidimensional.

análise das regiões formadas bem como de suas partições [...] Para corrigir as distorções que podem ser produzidas pelos programas de computador, usa-se o princípio da contiguidade (ANDRADE, 2003, p. 111).

Dadas as observações teóricas apresentadas, passamos à visualização das regionalizações feitas, como dissemos antes, a partir do *software SPSS for Windows* versão 13.0. (Statistical Package for the Social Siences – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais). Para Costa (2009, p. 50), “[...] esse programa, além dos testes estatísticos sobre correlação, multicolinearidade e de hipóteses a que pode ser aplicado, ainda permite destacar contagens de frequências, ordenar dados e reorganizar informações.”

**Figura 5.** MAPA MSA DA CLASSIFICAÇÃO LIVRE



**Fonte:** Escalograma MSA da Classificação Livre a partir do SPSS.

A representação social do objeto em estudo assenta-se nessa configuração. Dimensões que caracterizam ângulos de visões, perpassando as questões afetivas, profissionais e éticas que influenciam o imaginário desses professores.

O mediador no centro do escalograma está ladeado pelas regionalizações: além-floresta, atributos da docência e atributos mobilizados. A primeira pergunta: o que significa o mediador para esses professores? Por que os professores representam a

docência em comunidades ribeirinhas por meio de um conteúdo que, aparentemente, parece novo? Trata-se de uma palavra (teoria), que aprenderam no curso de formação?

Observemos a seguir, algumas construções feitas por eles no momento de aplicação metodológica do PCM. Diante da palavra mediador, o que lhes vem à mente? A princípio, observamos gaguejos e ares de incertezas. “Mediador [pensando] o que quer dizer mediador mesmo? Porque eu estou meio perdido, nervoso” (P2-12). “O mediador é aquele que tá, é... é, transmitindo a palavra ou estudo ou o conteúdo, seja lá o que for” (P2-13). Enquanto que, para outros, libertos, ao que parece, do nervosismo, dizem:

Mediador, também, entra na questão do conhecimento porque você só vai ser um mediador se você for um bom conhecedor (P2-30).

Neste grupo, a primeira palavra que escolhi foi o mediador. Como sabemos o professor não é o dono da verdade ele é o mediador do conhecimento do aluno (P2-87).

Mediador. Porque esse mediador aqui, ele é importante porque a gente não vai chegar lá sendo o dono da verdade, mas o mediador do conhecimento. E eles também são. Porque eu vou transmitir o conhecimento da Matemática, do Português, da Ciência e eles o da cultura deles. Eles também são mediadores e nós vamos trocar conhecimentos (P2-76).

Com base nessas falas, percebemos uma ligação direta do mediador enquanto portador e transmissor de conhecimentos, interligando as regionalizações dessa configuração geométrica. Um verdadeiro tatear dos/nos conceitos estudados. Portanto, o mediador é aquele que estabelece relações de conhecimento e para a construção do conhecimento novo. O professor deixa de ser o dono da verdade, mas não pode estar desvalido do saber que o ato de ensinar exige. Daí seu significado estar mais associado ao sentido de troca do que mesmo de mediação simbólica na perspectiva vygotskiana. Salientamos que, no momento de construção dos dados, os professores estavam em processo de formação, por isso, talvez, em processo de apropriação da teoria.

Para Oliveira (1994, p. 26), “o ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores.” Essas são capacidades inerentes às capacidades superiores, superando mecanismos elementares. Graças à capacidade imaginativa e aos mecanismos da linguagem, o homem é capaz de superar a si mesmo tomando decisões a partir de informações novas que são adquiridas no contato com seus semelhantes. De empréstimo

às palavras de Jodelet (2001), diríamos que “representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto [...], além disso, o conteúdo concreto do ato de pensamento, a representação mental, traz a marca do sujeito de sua atividade” (Ibid., p. 22-23). Por esses mecanismos de representar ou se representar, os nossos participantes utilizam-se da linguagem para materializar seus pensamentos sobre o objeto investigado. Todavia, as variedades das relações constituem-se numa “forma simbólica de comunicar e de se compreender que une os homens em si e molda a personalidade coletiva deles” (MOSCOVICI, 2011, p. 55).

Retomando o conceito de mediação de Vygotsky trabalhado por Oliveira, (1994, p. 26), tem como definição “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esses elementos”. Uma superação do modelo behaviorista de estímulo-resposta. Desse modo, para a autora,

Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana (OLIVEIRA, 1994, p. 27).

“A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos” (Ibid., p. 26). Na relação com a empiria, percebemos, entre gaguejos e o fluxo de ideias, as construções simbólicas que os professores foram fazendo à medida que manuseavam as cartelas; construções essas, fruto da formação acadêmica. Ao fazerem os agrupamentos<sup>21</sup>, ouvíamos murmúrios – uma forma de organização do pensamento desses participantes. Como as palavras remetem às lembranças do constituir-se professor, conseqüentemente do fazer docente, falam de início, as mais familiares<sup>22</sup>. As outras vão sendo enquadradas nos grupos subsequentes e, por vezes, deixadas fora dos agrupamentos.

---

<sup>21</sup> Referimo-nos aqui à aplicação metodológica do PCM especificado no capítulo 1.

<sup>22</sup> Essa é uma inferência que fazemos a partir do conhecimento e da vivência de cada professor, porque trabalhamos com cinco municípios da região do Vale do Juruá. Lugares esses que recebem professores de outros municípios e das próprias comunidades. Nesse caso, pudemos perceber que, com algumas palavras, o fluxo de ideias era constante; já com outras, ficavam mais travados e pensando mais. E, às vezes, davam por encerrado o grupo, sem muito falar. Nesse sentido, conta para nós o que pensam nossos participantes enquanto grupo (professores), mas fundamentalmente, o que cada um está construindo mentalmente sobre o objeto de investigação. Esse dizer individual está ligado diretamente à sua história de vida que se junta à história da profissão. Uma junção do simbólico, do real e do social.



Consideramos importante lembrar, que a estrutura curricular do curso de formação docente tem, como referência, alguns autores clássicos como Piaget e Vygotsky, tendo como pano de fundo de sua concepção a mediação simbólica de Vygotsky (2000, 2001), fundamentalmente, bem como de alguns leitores e comentadores desses autores. Assim, os alunos em contato com esse mundo de difusão da ciência – a ambiência universitária; apropriam-se de enfoques teóricos, ao mesmo tempo que os representam. São esquemas que vão se incorporando a essa nova forma de pensar a ciência, as questões teóricas e metodológicas discutidas no curso de formação, incorporando práticas diferenciadas ao saber fazer docente. Segundo a professora Orquídea (9 anos de prática docente), ela mudou sua atuação pedagógica e faz uma reflexão de seu trabalho, com base no que aprendeu nesse curso de formação. Vejamos:

Nesse tempo que entrei na faculdade já mudou a minha prática pedagógica. E como eu surpreendi a comunidade em geral. Assim, ao chegar lá, as pessoas me criticavam, assim, porque eu não queria trabalhar. Na verdade, não queria mesmo não. Eu só queria que chegasse o final do mês e o dinheiro estivesse na conta. Para mim era o suficiente. E hoje não! Hoje eu já vejo diferente como a comunidade, também, me vê com outros olhos. Vê diferente por conta de quê? De estar aqui na faculdade, estou aprendendo. E a gente teve agora há pouco, nessas últimas disciplinas, falando sobre a inclusão né? E a professora ao transmitir para gente eu cheguei a pensar assim: ai, meu Deus! Eu sou uma criminosa porque sabe do que eu consegui vivenciar lá com o meu aluno e hoje eu tá sabendo por que o que eu fiz. Eu ainda não sabia, né? De ter uma pessoa deficiente e hoje, eu trabalhei com ele quando eu trabalhei com o pré e hoje vê essa criança com essa deficiência e tendo métodos para gente levar essa criança para frente e essa criança hoje, ainda, permanecer lá por conta da gente não ter um apoio técnico, não ter ninguém, assim, que chegue até lá. Uma pessoa que, que vá ajudar a se planejar, né? Porque a gente sabe, mas aí quando a gente tem uma ajuda de alguém é muito bom também (Orquídea, 2010).

Podemos perceber claramente as implicações dos conteúdos formativos e a concepção de ensino como transmissão que Orquídea apresenta em sua fala, ou seja, uma releitura de seu trabalho, enquanto professora naquela comunidade. Ao mesmo tempo, percebemos, também, os aspectos do discurso da negatividade da profissão que, como dissemos antes, atravessa o conjunto desta tese. A professora, ao dizer que só queria o dinheiro e não sentia empolgação no ato de ensinar, representa a si e muitos dos seus colegas de profissão que se veem na mesma situação. Contudo, tem o emprego de professora como o mais fácil de arranjar e se enquadrar no mercado de trabalho.

Orquídea faz, ainda, uma reflexão de sua prática depois do contato com o referencial teórico no curso de formação. Nesse relato, lembra o tratamento que deveria dispensar aos alunos com necessidades educativas especiais. Além do gosto e zelo que vai construindo à profissão. Junta-se aqui experiência profissional com formação – a junção de um sonho utópico e transformador que parece permeado de alegria e sofrimento.

Retomando o eixo central, a partir do escalograma da Classificação Livre (Figura 5), perguntamos aos professores quando da realização da entrevista: mediador é uma palavra nova para você? Aprendeu aqui na universidade? Os relatos revalidam nossa hipótese de que, diante da palavra mediador, os participantes constroem conceitos e formulação que remetem aos seus teóricos, contudo, examinam nessas conceitualizações pela novidade que ela representa no meio profissional local. Observemos, pois, a sequência das vozes de nossos entrevistados.

Essa palavra eu vi na faculdade muito embora eu já tivesse ouvido, mas ela ficou bem mais visível dentro da faculdade. A gente trabalhava, mas não com essa palavra – mediador. Então ela é meio recente para gente e a gente se adaptou a ela aqui na faculdade (ORQUÍDEA, 2010).

Aprendi na faculdade. A gente tava até vendo essa questão do professor mediador que é um grande mediador porque provoca os alunos. Ele na verdade, ele está ali para está ajudando (HORTÊNCIA, 2010).

Essa palavra eu aprendi no Ensino Superior, com certeza. O professor é mediador em parte sim, porque você não pode dizer que o professor é o dono do saber. Hoje em dia você não diz: eu sou o dono do saber. Na verdade, ele é o mediador. Ele ensina, mas na maneira como ele está ensinando ele também está aprendendo, mas ele tem, como é que se diz, ele tem as ferramentas para mediar, para mostrar o caminho (GIRASSOL, 2010).

A palavra mediador eu aprendi aqui na faculdade. Mas, antes eu lendo os livros, eu li muito essa palavra, mas não tinha, assim, vamos dizer, um entendimento profundo. Aqui na faculdade levou muito né, a aprofundar (AMARÍLIES, 2010).

Eu particularmente já tinha ouvido falar nessa palavra em curso de formação e capacitação. Mas era uma palavra que talvez a gente não tivesse dado a devida importância né, para o mediador. E aqui, no decorrer do curso, a gente vai descobrindo, assim, mas claramente que realmente nós somos mediador porque sempre a imagem que se tem é do professor. Professor e não do mediador. E tudo que a gente aprende aí vai incorporando melhor essa palavra que é o que realmente muitos são. Porque muitos ainda são professores – o detentor do

conhecimento. Nesse sentido mesmo de detentor do conhecimento (ROSA, 2010).

Tanto as evocações que se referem ao ter visto pela primeira vez a palavra mediador na faculdade, quanto às falas que remetem ao seu aprimoramento, nos trazem indícios da concepção do ser professor. Contudo, a tomam como uma representação da teoria que ora aprenderam. O curso proporciona contato com a perspectiva teórica; embora não se aprenda de imediato, este exerce influência sobre a nova forma de pensar e agir diante da prática e/ou da forma de falar e se posicionar cotidianamente. Assim, percebemos mudanças de comportamento como consequência do contato com as informações e o conhecimento formal.

Na articulação que fazemos da empiria com a TRS e em consonância com os argumentos de Souza (2011), temos a compreensão de que esse referencial quando utilizado pela educação,

Permite compreender e identificar os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, sua visão de mundo, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos, compreender a dinâmica da subjetividade coletivamente construída em determinada situação, analisando assim, o peso do contexto seja na formação seja no desempenho docente (SOUZA, 2011, p. 628).

A perspectiva da mediação que observamos, tem, sobretudo, o sentido de troca de conhecimento. Uma visão de mundo, crenças e valores que começam a fazer parte da subjetividade desses professores, devido ao contato com a universidade e as relações sociais e do convívio, tanto na ambiência universitária, quanto nas comunidades ribeirinhas onde se destacam enquanto professores. Até porque, “as representações sociais são construídas na vida cotidiana” (Ibid., p. 629). Nesse mesmo sentido, Jovchelovitch (2011), lembrando aquele que inaugurou em 1961 a TRS, enfatiza:

Moscovici demonstrou que é o sujeito do cotidiano, com seus modos de pensar, seus rituais e suas representações sociais que estabelecem a conexão fundante entre a subjetividade e a objetividade dos campos históricos e sociais e definem, redefinem e desafiam o que entendem por, e chamam de real (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 162).

Desse modo, podemos dizer que os professores, no contato direto com a objetividade e a subjetividade da docência e da formação, enfrentam, sobretudo, um

processo de transformação do ensino e do modo de ensinar, superando, assim, concepções que viam o professor como dono da verdade. Nesse sentido, dizem:

O professor é um mediador é um guia. Ele não vai dizer que é o dono da verdade nem o aluno sê um simples discípulo dele. Ele vai simplesmente guiar o aluno para que este descubra junto com ele o caminho da vida. A melhor maneira dele se comportar dentro da sociedade que ele está inserido, no sentido de mostrar para o aluno, do ponto de vista ocidental, o progresso. E uma delas, é com certeza se embrenhar e se envolver no mundo do conhecimento. Portanto, no mundo da escola (P2-32).

O mediador representa a busca de superação de um modelo posto ao longo a história da educação (empirista), e se apresenta numa dimensão conceitual. A partir dele, observamos as regionalizações apontadas na figura de número 4, que passamos a apresentá-las.

## 2.2 REGIONALIZAÇÕES

### 2.2.1 ALÉM-FLORESTA

Na parte superior do escalograma, visualizamos a regionalização que denominamos de **Além-floresta**, composta pelos seguintes elementos: amor, acreditar, valorização profissional, solidariedade, prazeroso, progredir e necessidade. São conteúdos representacionais do ser professor em comunidades ribeirinhas em que a floresta não encerra o limite do saber fazer (em construção), muito menos dos desejos da gente de lá. Observamos, em nossa dissertação de mestrado (LIMA, 2008) e noutras produções (LIMA; ANDRADE, 2009, 2010), que os moradores ribeirinhos gostam de seu lugar devido à tranquilidade em que vivem quando comparados aos moradores urbanos (violência, gradeamento das moradias). Porém, seus sonhos são possibilitadores de uma vida que ultrapassa os limites da geografia porque querem conhecer além das matas e dos rios. A escola, para eles, representa o meio de concretude do sonho – aprender a ler e escrever, arranjar emprego, conhecer a dinâmica da vida urbana vivida nas cidades, ainda que sejam os pequenos municípios acrianos.

Gilly (2001), ao falar das representações sociais no campo da educação, nos lembra que a função da escola para as classes sociais mais desprovidas dos saberes escolares é, de fato, a ascensão social. Como resultado de sua pesquisa, coloca que,

[...] o acesso a esses saberes escolares dos quais se sentiam desprovidos, representava para eles, ao mesmo tempo, uma possibilidade de reabilitação social e cultural de seu grupo e a esperança muito concreta de que, graças à escola, seus filhos pudessem conseguir uma inserção socioprofissional melhor do que a sua (Ibid., p. 330).

Sentidos esses atribuídos à escola que, a nosso ver, se aproximam. Ou seja, tanto os resultados da pesquisa de Gilly (2001), quanto a nossa com os moradores de comunidades ribeirinhas no interior do Acre, sobre a representação social de escola, (LIMA, 2008) e (LIMA; ANDRADE, 2009, 2010). Do mesmo modo, os professores, participantes desta pesquisa, justificam suas evocações para acreditar e progredir assemelhando-se ao dizer dos moradores ribeirinhos. Em princípio, porque os professores também querem progredir e, para isso, precisam acreditar em suas próprias possibilidades.

Deslocar-se da zona urbana para a zona rural/comunidades ribeirinhas, para muitos professores, representa o sonho de estar agora fazendo o curso superior, justificando, com isso, o valor atribuído à escola. Uma verdadeira possibilidade de progressão funcional que lhes traga de volta à cidade, mas também, de ascensão social. Em vários relatos, percebemos a esperança de que, se formando em nível superior, é mais fácil o emprego na cidade, inclusive em outras áreas, como dizem alguns dos professores.

Ao mesmo tempo que falam de si próprios, falam de seus alunos, do sonho que têm para conhecer a cidade e, futuramente, de posse do saber escolar (diploma), desfrutar de uma vida melhor, um emprego na sombra sem o sacrifício que é ser agricultor ou pescador nessa região, embora não tenham, ainda, se dado conta de que a vida de estudo demanda doses de renúncia. Freire (2005, p. 12) nos lembra que “aprender é gostoso, porém requer disciplina”. A posse do diploma, portanto, não é garantia de emprego, mas é condição *sine qua non* para consegui-lo.

Entretanto, trabalhando nesta tese, apenas com os professores, percebemos, em suas falas, argumentos sobre a escola como veleidade de futuro que encontramos na nossa pesquisa de mestrado em 2008, o que, para os professores, não é diferente da concepção apresentada pelos moradores, similarmente, justificam:

Temos que fazer com que o aluno progrida, pois eles são o futuro. Hoje sou eu, amanhã pode ser meu filho, ou um amigo meu da comunidade. Então a gente ensina eles no presente para ser alguém no

futuro. A gente quer saber que ele vai progredir ao longo de sua vida porque se não tiver um professor nessas comunidades, as crianças não vão poder progredir porque hoje a gente sabe que o índice de analfabetos é muito grande. Então, o que será dessas crianças se o professor não estiver ensinando a elas alguns conhecimentos dos livros? De leitura? Essa é então, a oportunidade de o pai estar colocando o filho para estudar, coisa que eles não tiveram. Tem deles que dizem assim: eu não quero que meu filho passe o que eu passei! E tem essa consciência de que eles se criaram analfabetos, mas eles não querem que os filhos deles sejam analfabetos. Hoje em dia, eles vivem sofrendo nos roçados, plantando milho, feijão porque eles não tiveram essa oportunidade de progredir na vida. Os pais deles não tinham recursos financeiros para botar eles na escola (P2-89).

O trabalho dos professores nessas comunidades evidencia a necessidade da escola e, em decorrência do aprendizado da leitura e da escrita, o emprego. Essa é uma construção social dos sentidos e do valor do trabalho, porque os homens e mulheres desse contexto sonham para além do campo e/ou comunidades ribeirinhas. Nesses espaços geográficos, os moradores, e aqui incluímos os professores, deparam-se com uma série de fatores difíceis, tais como: as deficiências de transporte para o escoamento da produção; enchentes e vazantes dos rios; e/ou outras intempéries. Por essa razão, os participantes justificam **progredir** envolvendo seus alunos e a eles próprios.

Diante disso, e também considerando os aspectos históricos e sociais, é que dizemos ser a escola desejada como única via de acesso a outros empregos para além de plantar, pescar, caçar. Por isso, a figura do professor se constitui numa profissão, que “tem seu dinheirinho todo mês.” Lembranças que o progredir trazem: “uma coisa que eles não conhecem e alguém fica falando, eles ficam imaginando. Eles se animam e querem conhecer a cidade. Tem alunos que não conhecem nem aqui, a sede do município, imagine outras cidades” (P2-76).

Nessa regionalização estão inter-relacionados os elementos que ultrapassam os limites da geografia e a dimensão pedagógica do ensinar. Amor, solidariedade e prazeroso são elementos afetivos. Já a valorização profissional e necessidade estão mais ligadas ao que se quer ter. Muitos professores reclamam da falta de valorização profissional que vivenciam ao longo da carreira. Nesse sentido, lembram da valorização profissional advinda com o curso de formação como destaca o (P2-39), “Valorização profissional (no caso, eu já estou há 10 anos), essa valorização veio agora com esse curso de formação para a gente”. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) ao investigar os processos formativos de futuros professores/as sobre a perspectiva da profissionalização docente, alerta que, “[...] a qualidade da educação fornecida, depende por sua vez da

formação daqueles que ensinam e educam” (Ibid., p. 11). Esse é, portanto, um alerta tanto aos cursos de formação, quanto aos próprios profissionais pois suas ações devem ser em função do cidadão que se quer formar e, ao que entendemos, por uma educação de qualidade.

Tanto a valorização profissional, quanto a responsabilidade são justificadas pelos professores quando chamam atenção de si mesmos no empenho da profissão. Assim, para eles, “é preciso que todo educador tenha responsabilidade, porque senão ele nunca vai ter essa valorização profissional se ele não trabalhar com responsabilidade” (P2-65).

A valorização profissional aparece, assim, em dois sentidos. Ou seja, um chamamento à própria responsabilidade e uma reclamação, por vezes, uma indignação pela não valorização dos profissionais da educação por parte das autoridades e/ou das políticas públicas para a educação. Observemos, pois, os relatos:

Se não tiver essa valorização profissional, só vai lá pegar seu dinheiro. Porque se fizer bem o seu trabalho vai ser visto bem pelos alunos e pela comunidade. E se fizer um péssimo trabalho, quer dizer nem os alunos vão gostar de mim, mas principalmente a comunidade não vai gostar ou me aceitar (P2-01).

Como eu já falei, temos que valorizar nosso trabalho, valorizar nossa função de professor porque um professor tem que ter a criatividade, tem que ter um conhecimento melhor para passar para os alunos. Então, tem que ser valorizado (P2-92).

Por essa razão, compreendemos que as comunidades valorizam mais aqueles professores que demonstram, em seu trabalho, os sentimentos afetivos para com a profissão e com a própria comunidade. Contudo, ressalta o (P2-39) “que o reconhecimento da profissão veio com o PROFIR, há anos esperado”. Além desse reconhecimento atribuído ao curso de formação em nível superior, relembram que a figura do bom professor envolve, principalmente, a relação de amor e solidariedade – uma dimensão humana para além da sala de aula. Ou o professor estabelece essa relação ou se dá mal na comunidade. Serão, então, valorizados pela comunidade aqueles professores com os quais a comunidade mais se identifica como podemos constatar:

Com todas as características e qualidades que um professor ribeirinho tem que ter, ele passa a ser valorizado. Aqui não é diferente. O professor nas comunidades aqui, são valorizados. Os alunos e a

comunidade quando veem que o professor é sério, eles valorizam o trabalho da gente (P2-62).

E a partir do momento que o professor tem essa valorização ele tem que ser pontual. Pontual para quê? Para que ele possa realmente demonstrar para os alunos e para a instituição que ele trabalha que ele tem competência de estar ali valorizando sua profissão. Por isso que eu digo: valorização profissional, pontualidade e amor no seu trabalho. Não fazer por fazer: ah eu vim dar aula porque é o jeito. É claro que é uma opção de trabalho, uma opção de vida porque você está ganhando é uma opção que você escolheu para sua vida. Mas tem que ter amor em tudo o que fazemos (P2-52).

Por vezes, percebemos que essa valorização profissional é justificada pelos participantes numa perspectiva negativa da profissão – aquilo que denominamos de discurso da negatividade. Por outro lado, há o elemento de positividade que é o chamamento à responsabilidade como impulso mobilizador para não engessar a ação docente. Percebemos, durante todo o período de construção dos dados, transcrição das entrevistas e análise que a palavra NÃO tem destaque e sonoridade aguda. Dessa forma, sintetizamos algumas das expressões ouvidas: “não somos valorizados, alguns pais não nos valorizam; as autoridades não valorizam o professor; não temos salários dignos; não temos apoio pedagógico; não temos recursos didáticos suficiente” (P2-88). Além desses discursos serem apontados por um grupo localizado no interior do Acre, é também, um discurso nacional sobre a não valorização do magistério.

Apesar disso, e nesse ir e vir das construções simbólicas sobre esse objeto de investigação, os professores lembram que, para ter valorização profissional, é preciso seu envolvimento com a profissão. Ser pontual, ter compromisso, ser responsável, ser criativo, um verdadeiro guia e/ou exemplo para essa gente. Isso mostra a natureza de toda construção representacional, a tão acentuada “bricolagem”, mistura, fusão, coexistência de elementos diversos e até díspares.

Constatamos, com isso, a relação intrínseca desses participantes com o contexto de trabalho e as construções subjetivas que estão fazendo a partir da formação. Melhor dizendo, como os professores estavam, no período de construção dos dados (2008, 2009 e 2010) em formação, mantêm uma lógica na comunicação que articula os conhecimentos advindos da vida cotidiana e da interação nas comunidades, aos saberes adquiridos e/ou em construção oriundos da formação.



### 2.2.2 ATRIBUTOS DA DOCÊNCIA

Na parte esquerda do mapa, visualizamos a regionalização denominada de **Atributos da docência**, que é composta dos seguintes elementos do conteúdo representacional: planejar, competente, responsável, paciente, criativo, compromisso, educador, pontualidade, amigo, conhecimento, compreensivo, transmissor, colaborador.

Num primeiro olhar, observamos a junção dos elementos técnicos e afetivos. Para ser professor, é preciso ser competente, responsável, criativo. Ter compromisso, ser pontual, ter conhecimento e ser transmissor. Concomitante a esses elementos, há a necessidade de ter paciência para ensinar, ser amigo dos alunos e da comunidade e ser compreensivo. Tem que ser competente para assumir o cargo de professor; tem que ser amigo para se fixar na comunidade; tem que ter paciência para ensinar e para lidar com os mais diversos problemas que aparecem, enfim. Diante disso, indagamo-nos: a não aceitação dos professores pela comunidade se configura no ato de incompetência para o cargo e, portanto, materializada no ato punitivo em que a comunidade “devolve” o professor(a) à secretaria? O fato de ter sido aprovado em concurso público não lhes garante a permanência no cargo? Como se valida a competência do ensinar nessas comunidades?

Evidenciamos, contudo, que a própria comunidade se coloca na posição de avaliador do trabalho do professor para auferir-lhe a permanência no cargo. A aprovação em concurso público não é garantia de permanência na comunidade uma vez que os elementos afetivos materializados nas evocações: paciente, amigo, compreensivo e colaborador, compõem os parâmetros dessa avaliação. Aqui não estamos falando da avaliação institucional do trabalho do professor, mas de uma avaliação que denominamos de social porque ocorre sob os olhares atentos da própria comunidade.

Pelos discursos da negatividade que apreendemos, concordamos com Oliveira (2011, p. 26) ao observar que, “[...] no Brasil, a profissão docente apresenta baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração, das condições de trabalho e das expectativas oferecidas pelas carreiras”. Imaginemos, pois, como fica a situação desses participantes que, apesar de viverem os dilemas da educação brasileira padecem, ainda, das peculiaridades de ser docente no interior da floresta.

Oliveira (2011, p. 26) destaca que “a escola é, sem dúvida, o espaço por excelência, em que esses temas<sup>23</sup> aparecem na vida cotidiana dos docentes, definindo suas formas de inserção, permanência e progressão na vida profissional”. Nos contextos de maior pobreza, diz a autora,

É justamente onde se encontram os grupos menos favorecidos e que buscam (ou deveriam buscar), além do acesso aos bens materiais, o reconhecimento de sua condição. É justamente nos espaços em que as políticas universais menos chegam que o diverso clama por reconhecimento (OLIVEIRA, 2011, p. 31).

Na configuração que se apresenta no mapa, nessa regionalização, conforme dissemos, misturam-se elementos técnicos e afetivos. Até então, mencionamos os afetivos. A partir de agora, faremos uma abordagem dos elementos técnicos necessários ao fazer docente. Tais elementos, constituintes das construções simbólicas dos participantes sobre o ser professor em comunidades ribeirinhas, englobam: criativo, conhecimento, pontualidade, competente, educador, responsável, transmissor e compromisso.

Nóvoa (1999), ao falar sobre o passado e o presente dos professores, faz uma abordagem ao longo da história da profissão docente, desde a segunda metade do século XVIII, enfatizando que, em toda a Europa, se procurava esboçar o perfil do professor ideal. Com isso, compreendemos que, há séculos, se pensa num perfil e que esses são impregnados de regras e normas a serem seguidas: ora pela Igreja, ora pelo Estado. Em nossa era, devemos estar atentos, também, às tensões, contudo as técnicas pedagógicas para dar conta da função primeira da escola – ensinar a ler e escrever – devem ser mobilizados quando abraçam a profissão. Assim, observamos em Tardif e Lessard (2007) que,

O trabalho humano, qualquer que seja, lida com um objeto e visa a um resultado. Todavia, qualquer que seja o processo de trabalho, ele supõe a presença de uma tecnologia através da qual ou por meio da qual o objeto é abordado, tratado e modificado. Não existe trabalho sem técnica; não existe objeto de trabalho sem relação técnica do trabalhador com o objeto (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 260).

---

<sup>23</sup> Referindo-se à autonomia das escolas, à carreira, à formação e à avaliação que permanecem sendo formulados em instâncias superiores do sistema educacional.

Mudanças conceituais são incorporadas no percurso de vida pessoal e profissional, principalmente, porque o aluno deixa de ser considerado o receptor passivo de informações ditadas pelo professor. Nessa perspectiva de mudança, observamos que na TRS seu mentor “rejeita abertamente as âncoras do behaviorismo, do individualismo e do empirismo” (JOVCHELOVICH, 2011, p. 160). No campo educacional, também há a busca de novos modelos para ancorar a prática docente e viabilizar a construção identitária da profissão. Por essa razão, há nas evocações, o tem que ter ou tem que ser. Ou seja, o professor tem que ser criativo; precisa ter conhecimento (da cultura e de conteúdo escolar); ser pontual; ser competente; ser responsável em seu trabalho; ter compromisso; ser educador e transmissor. Desse modo, percebemos, também, um redesenho da profissão pensada pelos participantes e que trabalharemos na análise da Classificação Dirigida através da Teoria das Facetas, exatamente porque a configuração é semelhante a essa.

### 2.2.3 ATRIBUTOS MOBILIZADOS

Na parte direita do mapa, visualizamos a regionalização – **Atributos mobilizados**. Nela, estão elencados os elementos que caracterizam a dificuldade e o sofrimento de ser professor nessas comunidades. No entanto, há atributos que são mobilizados para que, diante da dificuldade e do sofrimento, a docência possa acontecer, elencando outros elementos como: missionário, corajoso, herói, guia e autoridade.

No tocante aos aspectos do “missionário”, observamos esta justificativa: “a predominância maior é católica, mas, tipo assim, no dia que tem um culto evangélico, as pessoas vão; no dia que tem uma missa, as pessoas, também, vão” (P2-45). Ao que parece, ser missionário, para eles, representa culto a Deus, embora alguns professores pensem num reconhecimento pelos serviços prestados, já que em suas atividades, soma-se ao ato de ensinar, ao ensino da religião, tanto na sala de aula, quanto nos cultos dominicais. Fazemos a ressalva de que a profissão professor se constituiu desde os jesuítas imbuída de uma missão religiosa, não deve em pleno século XXI se circunscrever a esses ditames. Os professores enquanto formadores de opinião devem ultrapassar a tradição histórica do ensino religioso que marcou a origem da instituição escolar, a própria sociedade e o Estado brasileiro. Ao que compreendemos, a profissão

professor na atualidade qualifica o profissional no sentido primeiro de defensores de uma escola pública e laica.

Os professores seguem justificando a presença do missionário e da autoridade a partir das cartelas do PCM, conforme veremos:

O professor acaba sendo a autoridade da comunidade, no caso assim, de estar envolvido com as coisas da comunidade, desde a questão religiosa mesmo. O professor é que ajuda nos cultos, nas missas. É o esportista. O professor é praticamente tudo dentro da comunidade. Além de transmitir os conteúdos, ele tem que fazer tudo isso (P3-37).

Missionário. Vem de religião, né? Por exemplo, na minha comunidade todos os meus alunos têm uma missão (são crentes da Assembléia de Deus). Então nas aulas de religião eles querem cantar o hino e que eu conte histórias como aquela história de José que tem na bíblia, eles acham importante a história de Abraão, como foi, eles gostam muito. Então é um prazer eu estar lá, todos são crentes: os alunos e os pais dos alunos (P2-92).

A gente é na verdade um grande missionário que sai em busca de melhores condições financeiras ajudando, também, na necessidade daqueles alunos que estão lá tão distante e tão difícil. Encontramos muita dificuldade, pois nos deslocamos de nossa vida para exercer a missão de educador (P2-57).

Ser educador na zona rural é difícil. Muitas vezes, o professor tem que fazer o papel de um sacerdote, de um missionário mesmo (P2-85).

Se o professor é um bom missionário, não faz cara feia ao enfrentar qualquer coisa (P2-15).

Uma tautologia se coloca na definição do missionário, os sentidos estão cercados dos preceitos religiosos, não necessariamente da profissão do professor como missionário. Percebemos, com isso, que, ao evocarem essa palavra, vêm, à tona, as construções simbólicas dela, não necessariamente os sentidos históricos do professor missionário, apesar de trazer, em seu bojo, resquícios da História.

Lira (2007) e Dantas (2010) fazem uma revisão dessa literatura (missionarização do magistério) trazendo autores como Nóvoa (1991, 1992), Hypolito (1997), Lopes (1999), Bastos (1994) dentre outros. Lira (2007, p. 193), com isso, destaca que os sentidos atribuídos pelos sujeitos de sua pesquisa trazem, “o elemento representacional doação como um desprendimento para a realização do trabalho [...] a docência é compreendida assim, por muitos sujeitos como uma missão”.

Para os participantes da nossa pesquisa, a docência é compreendida não necessariamente no espírito de doação como se viu ao longo da História da Educação. Aqui, há mais o sentido da busca da sobrevivência, ainda que seja na docência em comunidades ribeirinhas. Embora sejam chamados a professar fé, não estão na profissão por doação sacerdotal, mas sim, e, sobretudo porque precisam da remuneração. Ou seja, se deslocaram de suas cidades de origem deixando para trás os amores, amigos, filhos, porque precisam trabalhar o que nem sempre a cidade os oferece.

Há uma proximidade de sentido na justificativa dos elementos, herói e corajoso, porque, no enfrentamento dos desafios, quem vence superou o medo encorajando-se na batalha. A presença desses conteúdos representacionais traduz-se nos dizeres dos professores,

Toda pessoa que trabalha na zona rural tem que ser corajoso porque a gente passa por muita dificuldade, a gente tem a dificuldade de chegar até ao local de trabalho, dificuldade de lidar com os alunos para poder ter eles atualmente na escola porque na zona rural as crianças trabalham muito no pesado, na roça. E assim, para procurar alimentação também. E a gente tem, também, que ter aquele entusiasmo. Ser aquele professor corajoso para ir à luta, né? (P2-11).

Herói. Eu acho que assim, para nós, a gente que trabalha na zona rural, o professor é um herói. Quando eu fui para lá, quando eu deixei a cidade, eu tinha 18 anos, ia fazer 19, solteira, morava com meus pais, como pobre, mas comia todo dia. Fui para distante, andava a pé, peguei malária, ainda quis desistir do meu contrato. Então, na época que eu fui, hoje não, que evoluiu, fizeram asfalto na BR. Lá onde eu moro hoje em dia já tem telefone, mas na época que eu fui, ia de barco e a pé. Não tinha energia, não tinha nada. Então eu acho que tinha uma parte de heroísmo, assim, né? Para você deixar tudo e quando eu adoeci e voltei de novo eu já voltei, assim, por amor aos meus alunos. Eles eram todos pequenininhos eu não tinha costume de lidar com aquelas crianças e eles eram, assim, todos carentes, mas carinhosos e eu tive pena de deixar. Hoje até tem muitos professores, mas naquela época era até difícil encontrar professor que quisesse ir (P2-28).

Percebemos, com isso, um herói que enfrenta as dificuldades ao deixar a cidade. Entretanto, por vivenciarem uma relação de amizade e solidariedade, ficam divididos e indecisos ao pensar no regresso. Por isso, dizemos que exercer a docência em comunidades ribeirinhas é vivenciar uma relação dual: sofrimento e prazer.

Diante da dificuldade que caracteriza toda a negatividade da profissão docente, nessas comunidades, o que os mobiliza a não-desistência é esse chamamento aos atributos que aparecem nas regionalizações, como sendo faces de uma mesma moeda,

ou seja, os elementos negativos e os positivos se juntam e se complementam nas ações desses professores que se dizem heróis. O ato de heroísmo é mobilizado no enfrentamento, assim como o corajoso, porque o homem não deve se acovardar diante dos desafios. Por isso, ser professor naquela adversidade é, antes, um desafio, seguido da necessidade do emprego, para os professores; e de aprender a ler e escrever, para os alunos.

Guia e autoridade simbolizam o exemplo de homem e vida, mas também modelos docentes interiorizados e históricos. Um verdadeiro espelho seja no comportamento e aqui, principalmente, há essa ressalva, visto que a vida dos professores mistura-se com a vida ribeirinha, inclusive nas diversões e busca do alimento. Como podemos constatar:

E temos que ser guia para esses alunos. Guia de que forma? Se o professor chega na sala de aula se achando, né? Se achando em diferentes aspectos, você está demonstrando para seus alunos que você não quer ali a igualdade entre eles. Você mesmo se sente superior. Então, a partir desse momento nossos alunos, ele não vai ter você como um guia. Ele vai dizer: ah, se a professora é assim, eu também posso ser do jeito que eu quiser. Nós estamos na sala de aula, de certa forma, passando para eles de forma que nós somos um espelho. Querendo ou não ele vai querer seguir o que a gente diz. O que o professor diz. O professor diz assim: fulano tu precisa escolher uma profissão. O que tu quer ser? Geralmente se ele te tem como um guia ele vai querer ser professor que nem você. Então, ele tem isso como um lema – ser professor, como minha professora porque acha bonito o jeito dela dar aula. Então, muitos deles querem ser que nem os pais. Eles têm um guia ali para eles. E nós temos como obrigação de guiar nossos alunos a um futuro, seja a profissão qual for, mas temos que guiar (P2-52).

O professor é um guia para os alunos, com certeza. Principalmente nas escolas ribeirinhas, eles têm o professor como o guia mesmo. Eles têm o professor como um espelho em todos os sentidos mesmo (P2-51).

O professor não deve ser só um educador, um professor, mas deve, também, ser um guia do aluno porque ele é o espelho no qual o aluno está vendo e vai se espelhar por ele, pelo que ele está fazendo. Se ele for um bom guia o aluno vai ser um bom aluno, também. Agora se ele for mau, não fizer um bom trabalho, do jeito que é para ser, o aluno também será mau (P2-18).

Pessoa e profissão. Não há como separar um do outro como se durante 4 horas fossem professores e por 20, um alguém qualquer. Impossível a separação, por isso carregamos, como prenome, a profissão: professor João. Professora Maria. Antes dele,

do nome, a profissão professor. É a marca do que somos, da profissão que abraçamos. Tenha sido uma escolha induzida pelas circunstâncias ou não.

Seguindo a trilha na compreensão da representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas, pelos professores, dialogamos com os conceitos moscovicianos: ancoragem e objetivação. Na elaboração das representações sociais, Moscovici (2005a) propõe esses dois conceitos como fundamentais enfatizando que,

A ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social (MOSCOVICI, 2005a, p. 61).

Dessa forma, evidenciamos que a ancoragem é caracterizada por atribuir sentido, pela instrumentalização do saber e pelo enraizamento no sistema de pensamento. O autor destaca, ainda, que, “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa, coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (Moscovici, 2005a, p. 61).

A partir das constatações apresentadas até aqui, podemos dizer que os participantes, por não serem, em sua maioria, ribeirinhos, estabelecem uma rede de significação, nessas comunidades, com base em seus conhecimentos e valores preexistentes; instrumentalizam-se de um saber da cultura local o que lhes possibilita a tradução e a compreensão desse mundo social, enraizamento no seu sistema de pensamento às transformações dos conhecimentos anteriores. Como bem aborda Jodelet (2001, p. 27), “a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito) [...] e tem com seu objeto, uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações)”.

O segundo mecanismo abordado por Moscovici (2005a, p. 61) é a objetivação. E que, para ele, tem “o objetivo de transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico”. Na complementação da definição desse mecanismo, Moscovici diz que “a objetivação é um processo muito mais atuante que a ancoragem”. E segue discutindo:

A objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação

aparecem, então, diante de nossos olhos, física e acessível (MOSCOVICI, 2005a, p. 71).

Desse modo, construímos a ideia de que, a partir dos contextos sociais, históricos, religiosos, educativos, os sujeitos retiram as informações, tornando-as significativas à medida que vão relacionando as suas experiências prévias, formando assim, o núcleo figurativo. Essa construção se dá a partir “das imagens que foram selecionadas, devido à sua capacidade de ser representada, se mesclam, ou melhor, são integradas no que eu chamei de um padrão do núcleo figurativo” (Moscovici, 2005a, p. 72). Desse modo, “os elementos que foram construídos socialmente passam a ser identificados como realidade do objeto,” ressalta Santos (2005, p. 32).

Como resultado dessas articulações (teoria e empiria), constatamos que as construções simbólicas e representacionais, feitas pelos participantes desta pesquisa, são históricas, sociais e vinculadas, também, à trajetória da história da educação, constituindo-se, evidentemente, em elementos da vida cotidiana. Vivenciam, com isso, uma representação permeada pelas demandas de sacrifício e de heroísmo ditadas pelas necessidades do contexto. Assim, ancoram os elementos (históricos e sociais daquela vivência), antes estranhos, para objetivar a ação docente.

Por estarem em processo de formação, alguns desses elementos lhes rememoram a falta de tempo até para adoecer, porque foram eliminados os períodos de férias durante a formação – nos contam alguns professores. Contudo, lembram que estão lidando com seres humanos e que, no final das contas, todo sacrifício vale a pena e que não era tão difícil assim.

Assim, vão construindo e reconstruindo as representações sociais da docência nessa tríade que compõe o mapa da Classificação Livre: além-floresta, atributos da docência, atributos mobilizados. Ou seja, ancoram e objetivam o ser docente como algo que ultrapassa os limites da floresta, os atributos da docência que se mesclam entre aspectos afetivos e técnicos e mobilizam outros: ora negativos por vezes, positivos. Contudo, o primeiro (negatividade) não os imobiliza da ação docente porque construíram a imagem do morador ribeirinho, e do professor como um herói, um missionário, um corajoso – elementos da positividade. E por isso mesmo enfrentam a realidade de ensinar nessa adversidade ancorando e nomeando outros aspectos que foram construídos na interação com essas pessoas nas comunidades. Tudo que os



amedrontava, vai, aos poucos, tornando familiar e possibilitando a ação educativa e o convívio cotidiano entre eles (professores, alunos, pais e comunidade).

### 2.3 ANÁLISE DOS MENORES ESPAÇOS (SSA)<sup>24</sup>

A análise da Classificação Dirigida do PCM nos permite apreender as redes de significados que os professores, participantes deste estudo, atribuem à docência em comunidades ribeirinhas. Embora tenha sido aplicada na sequência da CL, a CD exige especificidades em sua aplicação e análise. Com as mesmas cartelas de palavras (Apêndice C), e diante do estímulo *Ser professor em comunidades ribeirinhas é...* os participantes eram convidados a classificá-las seguindo a escala hierárquica por nós apresentada, também em cartelas (Apêndice D), assim especificadas: muitíssimo associado; muito associado; mais ou menos associado; pouco associado; não associado.

Em seguida, explicamos que deveria formar agrupamentos, a partir dessa escala. Depois de formados os agrupamentos, perguntávamos se estava bom, se haviam terminado e se queriam trocar alguma palavra. Nesse momento, percebíamos os olhares atentos dos professores sobre seus grupos, por vezes, murmúrios e trocas de palavras nos agrupamentos hierárquicos. Satisfeitos, então, com sua organização, pedíamos que os justificassem. Anotamos na folha de protocolo do PCM (Apêndice B) todos os agrupamentos e gravamos as justificativas para posterior transcrição e análise.

Conforme Roazzi (1995), num primeiro momento, observamos a formação dos conceitos enquanto que, no segundo, a compreensão destes. Isso porque para o autor,

[...] O significado que o indivíduo possui do mundo, de acordo com a teoria dos construtos pessoais de Kelly (1970), é construído sobre uma rede de categorizações pessoais: eventos não carregam seus significados gravados nas costas para serem por nós descobertos [...] Portanto, a compreensão das categorias que os indivíduos utilizam para ordenar seu mundo, e os conceitos que lhe são atribuídos, são fundamentais para uma compreensão do sentido ou significado que as pessoas fazem de seu mundo (ROAZZI, 1995, p. 05-06).

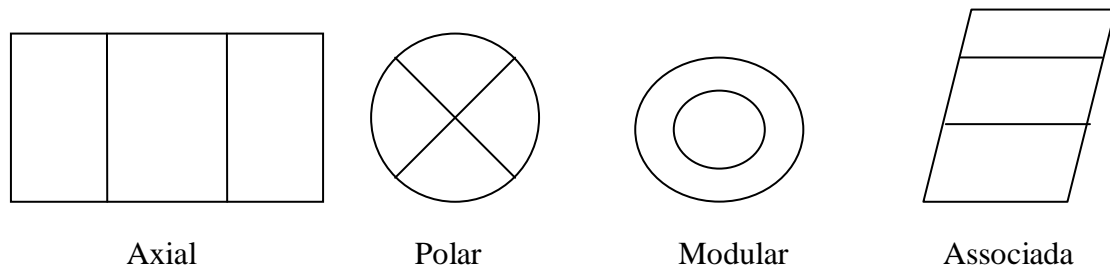
Nessa análise da Classificação Dirigida do PCM, podemos perceber os sentidos e significados construídos pelos participantes sobre o objeto investigado. O que para Lira (2007, p. 155), “tem como objetivo final estudar, através das facetas, a estruturação

---

<sup>24</sup> A técnica de análise SSA (Smallest Space Analysis). Traduzido para o português: Análise dos Menores Espaços.

dos elementos distribuídos no espaço multidimensional, como se apresentam, tais como em configurações polares, circulares, axiais ou associadas” (ROAZZI, 1995; BILSKY, 2003). Esses autores destacam, ainda, que alguns tipos de partições são possíveis de ser observados no mapa gerado por esse *software*<sup>25</sup>. Tais exemplos especificamos a seguir a partir da Figura 5 – tipos de partições.

**Figura 6 – TIPOS DE PARTIÇÕES**



Contudo, para Bilsky (2003),

Na SSA – que é uma forma não-métrica das análises de escalonamentos multidimensionais (EMD) – as (des)semelhanças entre as variáveis ou objetos se refletem como proximidades e distâncias entre pontos, de tal modo que variáveis semelhantes são agrupadas, enquanto as diferentes encontram-se distantes no espaço multidimensional (BILSKY, 2003, p. 360).

Segundo observa (Roazzi, 2001),

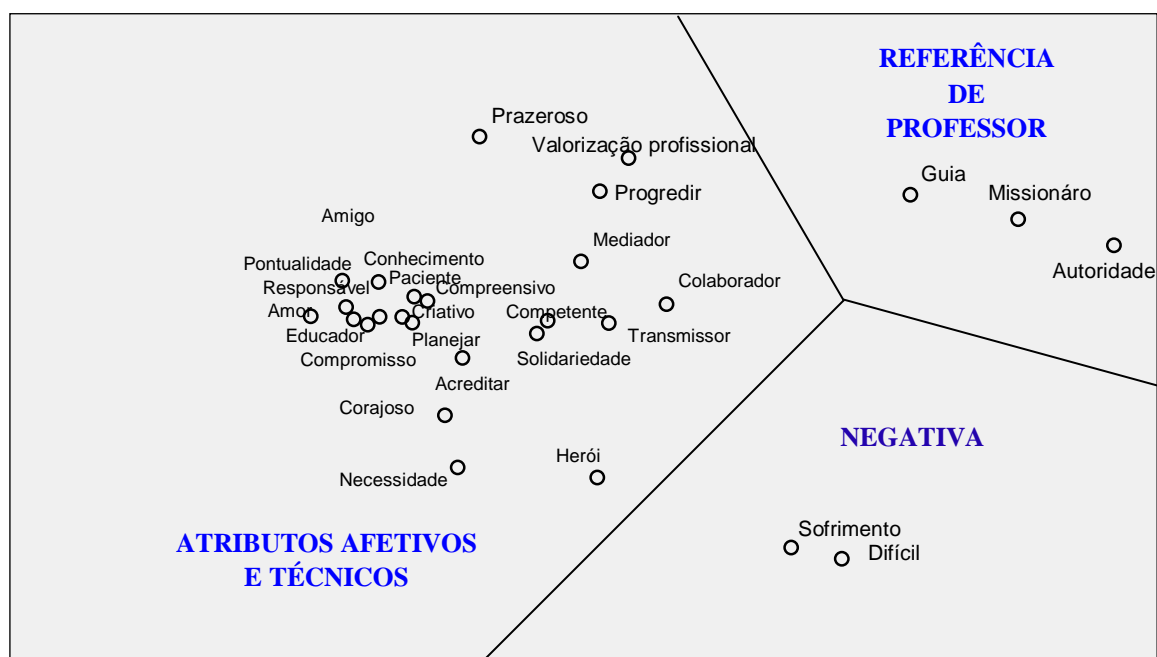
A Análise da Estrutura de Similaridade ou Análises dos Menores Espaços – (SSA – *Similarity Structure Analysis* ou *Smallest Space Analysis*) foi escolhida para analisar as classificações dirigidas. [...] o SSA é basicamente um escalonamento multidimensional não métrico, onde o princípio fundamental é o de proximidades; quanto mais semelhantes as observações em termos de como são definidas, o mais próximas elas estarão relacionadas empiricamente, criando por assim dizer, regiões de contiguidade ou regiões de descontiguidade. O SSA representa os dados no espaço, onde o grau de relacionamento entre as observações são representadas pelo inverso da distância entre os pontos – quanto mais perto os pontos, mais eles são relacionados. [...]. A distância entre os pontos reflete o grau de similaridade entre eles de acordo com uma determinada medida de similaridade, permitindo assim, que o controle dos dados seja de um ponto de vista qualitativo ou quantitativo. [...]. A melhor maneira de explorar o espaço

<sup>25</sup> Lembrando que os dados foram colocados no banco de dados do *software SPSS for Windows* versão 13.0. Essa análise é feita através da SSA (*Smallest Space Analysis*).

geométrico resultante do SSA é realizada, comparando as partições entre as categorias assinaladas por cada um dos itens, e então construir uma teoria que se refere às relações (neste sentido) entre os itens (ROAZZI, 2001, p. 64).

Seguindo a trilha das conceitualizações, podemos visualizar a seguir a configuração escalonar SSA da Classificação Dirigida.

**Figura 7 – MAPA SSA DA CLASSIFICAÇÃO DIRIGIDA**



**Fonte:** Escalograma SSA da Classificação Dirigida a partir do SPSS.

Dada a partição do escalograma, trabalharemos a seguir com a Teoria das Facetas que, para Bilsky (2003), “[...] parte da suposição de que as facetas têm um papel específico na estruturação do espaço multidimensional. [...] é muito frequente que se encontrem três protótipos de partições”, (Ibid., p. 361). As partições de que fala o autor estão ilustradas na Figura 6. Roazzi (1995, p. 26) ressalta que “esta análise fornece uma configuração geométrica das relações de similaridade entre os itens, representados como pontos em um espaço euclidiano, onde quanto mais alta é a correlação entre as variáveis menor é a distância entre os pontos.” Além disso, para Buschini (2005, p. 166), “uma SSA, feita a partir de uma matriz de coeficientes de monotonicidade de Guttman, é

perfeitamente apropriada para se obter a estrutura de uma representação social. [...] nesta etapa o conteúdo de uma representação social é certamente levado em conta”.

A seguir, trazemos a tabela demonstrativa da média dos valores atribuídos a cada conteúdo representacional, evocados pelos respondentes.

**Tabela 2 – MÉDIA E DESVIO PADRÃO**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Difícil	100	1	5	3,42	1,584
Prazeroso	100	1	5	3,43	1,320
Sufrimento	100	1	5	3,51	1,460
<b>Corajoso</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,17</b>	<b>1,035</b>
Colaborador	100	1	5	3,45	1,086
<b>Amigo</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,03</b>	<b>1,114</b>
Solidariedade	100	1	5	3,56	1,274
<b>Educador</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,14</b>	<b>1,083</b>
Mediador	100	1	5	3,52	1,176
<b>Responsável</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,30</b>	<b>,882</b>
Valorização profissional	100	1	5	3,35	1,250
Compreensivo	100	1	5	3,82	1,123
<b>Criativo</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,11</b>	<b>,984</b>
<b>Amor</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,06</b>	<b>1,090</b>
<b>Competente</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,15</b>	<b>,978</b>
Conhecimento	100	1	5	3,91	1,138
Autoridade	100	1	5	3,04	1,363
Acreditar	100	1	5	3,72	1,164
Necessidade	100	1	5	3,85	1,258
Guia	100	1	5	3,16	1,261
<b>Planejar</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,14</b>	<b>1,064</b>
<b>Paciente</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,07</b>	<b>,935</b>
Herói	100	1	5	3,85	1,388
<b>Pontualidade</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,02</b>	<b>1,044</b>
Transmissor	100	1	5	3,62	1,080
<b>Compromisso</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4,08</b>	<b>,961</b>
Missionário	100	1	5	2,97	1,275
Progredir	100	1	5	3,31	1,203

**FONTE:** Dados obtidos através do SPSS.

Retomando a Figura 7 – mapa SSA da Classificação Dirigida, relembramos que a análise será feita a partir da Teoria das Facetas referenciada em Bilsky (2003) e Buschini (2005). Nessa configuração, temos três facetas, quais sejam: **referência de professor; dimensão negativa e elementos afetivos e técnicos**. Todas serão trabalhadas separadamente levando-se em consideração o desvio padrão e média de cada faceta. Contudo, mostraremos, a princípio, as tabelas que são representativas dessa parte quantitativa dos dados cuja análise dar-se-á em consonância com os elementos

quantitativos e qualitativos, numa perspectiva de análise quanti/quali dos dados da pesquisa, conforme anunciado no capítulo 1.

Na sequência, destacamos a média de cada uma das facetas dado o desvio padrão e média dos elementos do conteúdo representacional. Elaboração feita a partir da Tabela 2, anteriormente apresentada bem como da visualização da partição do escalograma SSA da Classificação Dirigida. Assim temos:

**Tabela 3 – MÉDIAS DAS FACETAS**

Faceta	Termo	Mínimo	Máximo	Desvio padrão	Média	Média da faceta
Referência de professor	Guia	1	5	1,261	3,16	3,056
	Missionário	1	5	1,275	2,97	
	Autoridade	1	5	1,363	3,04	
Dimensão negativa	Sufrimento	1	5	1,460	3,51	3,465
	Difícil	1	5	1,584	3,42	
Atributos afetivos e técnicos	Prazeroso	1	5	1,320	3,43	3,941
	Valorização profissional	1	5	1,250	3,35	
	Progredir	1	5	1,203	3,31	
	Mediador	1	5	1,176	3,52	
	Colaborador	1	5	1,086	3,45	
	Transmissor	1	5	1,080	3,62	
	Competente	1	5	,978	4,15	
	Solidariedade	1	5	1,274	3,56	
	Compreensivo	1	5	1,123	3,82	
	Paciente	1	5	,935	4,07	
	Conhecimento	1	5	1,138	3,91	
	Amigo	1	5	1,114	4,03	
	Pontualidade	1	5	1,044	4,02	
	Responsável	1	5	,882	4,30	
	Amor	1	5	1,090	4,06	
	Educador	1	5	1,083	4,14	
	Compromisso	1	5	,961	4,08	
	Criativo	1	5	,984	4,11	
	Planejar	1	5	1,064	4,14	
	Acreditar	1	5	1,164	3,72	
	Corajoso	1	5	1,035	4,17	
	Necessidade	1	5	1,258	3,85	
	Herói	1	5	1,388	3,85	

**Fonte:** Dados de pesquisa a partir do desvio padrão gerados pelo SPSS.

## 2.4 FACETAS

### 2.4.1 REFERÊNCIA DE PROFESSOR

Essa faceta apresenta-se, como podemos observar, com média 3,056. É a faceta de menor média em comparação às subsequentes. No entanto, não menos importante, uma vez que se trata de médias com valores muito próximos. Apenas três elementos representam essa configuração no espaço escalonar multidimensional: guia, missionário e autoridade. E estão localizados na parte superior direita do mapa (Figura 7). E o que isso significa para os professores em comunidades ribeirinhas?

Compreendemos que esses elementos representacionais trazem resquícios da História e da História da Educação Brasileira em particular, porque as informações são construídas na dialogicidade das histórias de vidas em seus contextos sociais. Por isso mesmo, construímos o entendimento de que as justificativas dos participantes estão diretamente ligadas às circunstâncias às quais são submetidos quando de sua chegada nessas comunidades. O capítulo 3 – A arte de viver na floresta – que trata sobre questões mais relacionadas ao contexto da realidade amazônica, ratifica isso que acabamos de afirmar.

Verificamos, pois, uma transversalidade no discurso dos participantes, influenciados, a nosso ver, pelos estudos acadêmicos, pela relação com a prática pedagógica, assim como também, pelas questões sociais. Sobretudo, queremos destacar, aqui, que o fenômeno das representações sociais, alertado tanto por Moscovici (2005a) quanto por Jodelet (2001, p. 26), é complexo e se encontra numa “encruzilhada de conceitos sociológicos e psicológicos [...] implica sua relação com processos de dinâmica social e psíquica e com a elaboração de um sistema teórico também complexo”. E continua a autora,

Por outro lado, deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e o aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por sua intervenção (JODELET, 2001, p. 26).

Desse modo, temos que levar em consideração, neste estudo, as questões sociais, a cultura local, lembrando que essas são questões alertadas por Jodelet quanto ao estudo

das representações sociais. O que, para ela, é preciso considerar quem fala e de onde fala, o que fala e com quais efeitos.

Quando justificam a palavra **guia**, percebemos que, ora falam do exemplo que são para os alunos e a comunidade, ora se reportam aos livros didáticos que os têm como guia para o planejamento educacional. Na segunda opção, esses guias os ajudariam a não se perderem nos rumos que a ação pedagógica vai tomar nesses espaços longínquos e que, muitas vezes, se sentem sós e abandonados à própria sorte. Como dizem:

Guia. Eu escolhi essa palavra aqui, porque o professor ele é um guia do aluno porque, muitas vezes, o aluno passa a copiar mais o professor do que o próprio pai em casa. Eles passam a imitar você na letra, até o modo de você se vestir. Eles observam tanto a gente que eles sabem até a cor do esmalte que você trocou. Cada detalhe em cima de você é algo que chama atenção dele (P3-73).

Na comunidade é o professor que tem uma vida melhor, mais farta. A própria criança ao estudar com o professor ele admira, quer ser igual. Então o pai já incentiva essa formação (P3-71).

Guia. É aquele que leva, que sabe o canto, que sabe onde vai chegar, sabe o destino que vai chegar, ele sabe de tudo. Uma pessoa que sabe onde o caminho vai dar. Ele vai com a pessoa, vai guiando o caminho. O professor é um guia para seus alunos. É a pessoa que vai guiar os alunos que ainda não sabem as primeiras letras, não sabem o caminho que vai seguir. Dentro da sala de aula ele é o guia dos alunos. O guia para mim está muito associado ao ser professor ribeirinho (P3-04).

E aqui tem a palavra guia. Acho que é mais ou menos nosso dia a dia que vem os guia, por exemplo, livros e outros materiais. Muitas vezes, você tem dificuldade e você vai no guia e você... Eu usei, assim, um guia para fazer pesquisa. E tem que se planejar para dar a aula. Se você não se planeja você não pode ser um guia, né? Eu acho que você vai sofrer muita dificuldade na sala de aula se você não tem como ensinar, não sabe e não se planejou, então vai sofrer dificuldade no final (P3-80).

O elemento representacional guia quando se refere ao modelo (espelho de vida e trabalho) para aqueles alunos, nos remete, ao que entendemos, ao período de formação que inclui os aspectos políticos e sociais cuja função social do professor é a disseminação do saber escolar e a própria formação do educando numa sociedade que pretende ser democrática. Enquanto que os sentidos do guia (livro), para se basear o ensino, nos lembra a formação técnica que, na década de 1970, segundo Candau (1982)

estava sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, sendo os professores especialistas em educação.

As construções simbólicas e representacionais dos participantes quanto a ser guia, missionário e autoridade, são marcadas pela inserção deles no campo educacional seja pela convivência com membros da família (pais que assumem a profissão professor), seja enquanto alunos no curso da vida escolar e social. E agora, inseridos, enquanto profissionais, falam do que aprenderam e o que pensam enquanto categorizam.

O conteúdo representacional autoridade, apresenta uma dualidade, sentida através de seus dizeres: precisam manter a ordem da/na sala de aula, ao mesmo tempo que são as pessoas mais valorizadas na comunidade que os têm como autoridade, portanto, requer esse respeito. Esses discursos remetem ao uso imperativo do verbo, conforme observamos:

Tem que ter autoridade e domínio da turma para não virar bagunça. Mesmo que quando você esteja trabalhando, tenha os momentos de brincadeira, de jogos. Mas tem que ter autoridade para não virar bagunça (P3-69).

Ter autoridade pelo fato de não se deixar levar pelos outros, pelas demais pessoas. Então, tem horas que precisar ter autoridade, não autoridade de autoritarismo, mas uma autoridade mais amiga (P3-71).

Autoridade porque ele exerce uma certa autoridade na comunidade. Como eu falei, lá o professor é o que resolve quase tudo (P3-61).

Ter autoridade porque senão as crianças não vão te respeitar (P3-65).

Autoridade assim, como uma pessoa de respeito na comunidade (P3-49).

Autoridade. O professor ele é uma autoridade dentro da sala, mas não deve ser um autoritário não (P3-53).

O professor é uma autoridade e tido como um exemplo. Por ser professor tem que ter uma postura, mesmo fora do ambiente de trabalho, porque a comunidade tem o professor como alguém que tem mais conhecimento. Eles sempre procuram os professores para guiá-los onde tem que ir (P3-29).

Há vários estudos e pesquisas no Brasil historicizando a formação docente bem como o constituir-se professor. Aqui, daremos destaque ao texto de Pereira (2006) que, segundo observa, “o tema da formação dos professores passou a ser destaque das



principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980” (Ibid., p. 15-16). Desse modo, menciona que, na década de 1970, o foco da formação reside no treinamento do técnico em educação. “[...] nessa época, havia uma visão funcionalista da educação”.

Com a influência dos estudos filosóficos e sociológicos, na segunda metade da década de 1970, a formação de professores passa a ser marcada como uma “prática social com íntima conexão com o sistema político e econômico vigente [...] A partir dessa posição, a prática dos professores deixa de ser neutra e passa a se constituir em uma prática educativa transformadora” Pereira (2006, p. 16).

Na sequência, os debates da década de 1980 estão pautados no caráter político da prática pedagógica e no compromisso do educador. Os estudos de Candau (1987, p. 37) enfocam “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país”. Sérias críticas são tecidas a esse período por conta da sobrecarga de trabalho dos professores, a baixa qualidade do ensino, a descaracterização do trabalho docente. Época da “escola autoritária onde o controle é a garantia da manutenção” (TEIXEIRA, 1985, p. 442).

A década de 1990 evidencia a formação do professor-pesquisador. Período em que vivenciamos a então chamada, “crise de paradigmas”. Há destaques para os estudos de Schön ao considerar, principalmente “a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Ideias essas que, segundo Santos (1995, p. 8), “é de fundamental importância para compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda sua atividade profissional”. Corroborando, ainda, essa ideia, observamos que “o sujeito constrói o conhecimento ao longo do percurso de sua vida [...] A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [...]” Nóvoa (1992, p. 62). Corroboramos, também, as ideias de (CELANI, 1988, p. 160), à “aceitação do fato de que o professor é um eterno aprendiz”.

Desse pequeno panorama histórico, compreendemos que os professores (e aqui falamos dos nossos participantes da pesquisa) atribuem significado aos conceitos que ouviram em sua trajetória pessoal e profissional. Significados esses que vão sendo criados e recriados. Categorizados em suas redes de relações, compreensão e maneira de raciocinar, incorpora, portanto, outros elementos as suas elaborações conceituais.

Consideramos que os elementos representacionais: guia, missionário e autoridade, da faceta **referência de professor**, são modelos (históricos e contextuais) que influenciam as construções dos participantes ao justificarem seus agrupamentos.

Quanto à formação de professores, observamos marcas que, desde os Jesuítas, nós, professores, carregamos. Por exemplo, a missão ao ensinar, seguida de uma autoridade ímpar que autoriza o exercício da docência, o professor dono do saber cuja autoridade intimida seus alunos.

Sintetizando, tínhamos, na década de 1970, um modelo técnico de formação/educação; na década de 1980 um modelo político; e, na década 1990, o professor pesquisador. Em superação aos modelos técnicos e autoritários da educação, destacamos a relação dialógica proposta por Paulo Freire no conjunto de sua obra.

Contudo, há elementos históricos, sociais e culturais presentes no discurso circulante da profissão professor dado o estigma que a profissão carrega. Todavia, visualizamos mudanças que, aos poucos, vão sendo incorporadas tanto ao discurso quanto nas práticas educativas. A exemplo, neste trabalho, citamos a questão do mediador que discutimos na análise da Classificação Livre. Embora seja um elemento novo, incorporado no discurso a partir da formação acadêmica, trata-se de uma teoria que ganha fôlego na ambiência universitária a partir dos estudos históricos culturais da segunda metade do século XX.

Com tais justificativas, percebemos como os participantes vão incorporando ao seu discurso, os esquemas de pensamentos e a articulação entre os conhecimentos que são novos para ele e a vida cotidiana. Talvez possamos dizer que os professores estão diante dos mecanismos de representação, ou seja, da ancoragem e da objetivação. Moscovici (2005a), quando exemplifica o mecanismo da ancoragem, lembra que, “por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores” nesse processo, ele ancora ideias estranhas para torná-las familiar. Já no mecanismo de objetivação, diz o autor:

[...] as coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-los e interpretá-los; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2005a, p. 61).

Finalmente, queremos destacar, sobretudo, que nossos participantes identificam o olhar da comunidade sobre eles, tendo-os como referência, e que os possibilitará mudar de vida. Sendo assim, o conhecimento e a relação pedagógica não têm cunho opressor, mas sinalizam a possibilidade de libertação, de mudança de vida. E por isso ancoram e objetivam a representação social da docência, tendo esses elementos como guia de ação. Tais guias, contudo, se completam na configuração escalonar do mapa que se apresenta ora próximos, ora distantes, lembrando que esta faceta – referência de professor – apresenta média de menor valor comparada às demais. No entanto, são muito próximos (3,056; 3,465; 3,941) para as facetas da dimensão negativa e dimensão técnica e afetiva, respectivamente, as quais trabalharemos na sequência.

#### 2.4.2 DIMENSÃO NEGATIVA

Na configuração do mapa – Figura 7, parte inferior à direita, observamos a **Dimensão negativa** do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre. Na análise MSA e SSA, constatamos que os termos difícil e sofrimento, estão do mesmo lado do mapa. No entanto, na SSA, se desloca da parte superior para a parte inferior, não sem a mesma importância atribuída aos sentidos negativos da profissão.

Talvez tenha acontecido esse deslocamento porque há diferença na aplicação metodológica. Na Classificação Livre, os sujeitos organizavam seus agrupamentos a partir de seus construtos. A eles solicita-se, apenas, que os itens sejam separados em grupos, para, depois, justificarem. Nenhuma limitação é interposta por parte do pesquisador. Já na CD há mudanças na aplicação do PCM. Ou seja, “solicita-se ao entrevistado classificar os elementos de acordo com o critério fornecido pelo pesquisador” (ROAZZI, 1995, p. 19). Desse modo, segue o processo de hierarquização dos elementos do conteúdo representacional já conhecido pelos entrevistados, uma vez que se aplicam os dois processos – Classificação Livre seguida da Classificação Dirigida, conforme explicamos no capítulo I ao falarmos do PCM.

Na verdade, o que queremos ressaltar aqui é uma proximidade de sentido tanto exposto no escalograma oriundo da Classificação Livre (MSA), quanto no da Classificação Dirigida (SSA). Há, de fato, uma dimensão negativa da representação social do ser professor para essa gente que é marcada pelos elementos difícil e sofrimento. São elementos que se assemelham aos reclames do professorado de modo geral, e, em particular, para nossos sujeitos, cuja especificidade reside no fato de

estarem no interior da floresta. Alocam-se, aí, os aspectos do acesso e permanência na comunidade; o ausentar-se do lar na busca do emprego; as dificuldades pedagógicas e de insumos.

É difícil e sofrido ser professor nessas comunidades, mas compreendemos, sobretudo, que esse não é um discurso vão. Antes, alia-se a todas as condições tempestuosas porque passam eles na profissão de professor. Porém, se é assim tão difícil e sofrido porque se deslocam para essas comunidades?

Esses elementos, ao que pensamos, se interpõem nas construções e representações que se constroem, sobre o ser professor nas comunidades ribeirinhas.

No contexto a que nos referimos – Vale do Juruá – Acre, vivenciamos uma história de ausência de escola, a princípio. Nos tempos dos seringais, não existia escola por essas bandas e quando de sua chegada vem permeada pelos elementos de dificuldades da docência por vários motivos, dentre eles, podemos destacar: distância, isolamento, escola pouco equipada e que, por vezes, funcionava nas casas de família. Além disso, os professores nem sempre tinham formação.

Dentre tantas falas que se remetem às perspectivas negativas da profissão, destacamos as que seguem:

Há sofrimento em trabalhar nestas comunidades, mas ele é também prazeroso porque você forma uma família. É difícil porque você não tem um acompanhamento de perto. Para nós na zona rural, nós não tem com quem se apegar. Não temos coordenador, não temos diretor. Não temos internet, não temos telefone. Muitas vezes, temos o livrinho didático e olhe, olhe! (P3-85).

E é difícil. Difícil mesmo, a gente vai pela necessidade de trabalhar. É um sofrimento para a família, porque a gente vai só. Eu por exemplo, fui só, mas quando eu cheguei lá, eu casei e a partir daí que eu fiquei gostando mais. E necessidade, você tem necessidade de quase tudo. Lá falta muita coisa (P3-54).

A primeira coisa que você leva na sua cabeça é a dificuldade e o sofrimento, mas depois que chega lá e interage na comunidade, conhece as pessoas, os alunos e o meio que você vai viver a partir daí, você esquece a dificuldade e o sofrimento. Isso é coisa que não existe mais. Você leva, mas rapidinho você descarta. Dependendo também da comunidade que você vai e do jeito que você vai tratar eles porque eles estão na zona rural, mas eles têm um valor muito grande e para isso você tem que saber interagir com eles. Aprender a viver com eles e daí você esquece o sofrimento e a dificuldade (P3-55).

Sofrimento. Como eu falei: sobre a dificuldade, mas o sofrimento em si, é uma forma de os professores ver e sentir uma outra realidade em sua vida. Outro local, outro clima. Então, esse pouco associado, assim, o sofrimento porque dá para suportar e começamos a fazer com prazer. É uma forma de conhecer outros lugares, outras culturas. Não é um sofrimento, mas é uma dificuldade que você vai superando aos poucos (P3-62).

Sofrimento existe nesta profissão. Tem noites que vou dormir tarde pensando: quando você trabalha com deficiente é um sofrimento para a gente. É muito difícil, a gente sofre. A gente ver a criança sofrer, os pais. E agente apesar de não ter feito curso voltado para trabalhar com deficiente a gente tenta improvisar, a gente tenta buscar informação com os colegas, alguém que trabalha. É sofrimento também quando você pega uma turma que é multisseriado – de primeira à quarta série tudo numa sala de aula. Aluno que não sabe nem o “ó” e aluno que já está na quarta série. Isso é muito sofrimento, fazer o planejamento. É uma correria, atender todos os alunos e depois, ainda fazer a merenda. Lá também o sofrimento é quando o rio está cheio. Há muitas travessias que precisa tirar a roupa, tropeça aqui, acolá, molha o caderno. Às vezes, é muita lama no caminho. Outras vezes a gente vai buscar os alunos de canoa para não perder tanta aula. É uma correria e há crianças que querem sair cedo. Mas não podemos fazer isso porque se soltar um, todos querem sair cedo também. Tem gente que nem tomou café e a gente sabe que se puxar pelo aluno, ele realmente está esgotado. Não está nem aí para o que está se passando. Está doido que chegue àquela hora para ele ir embora. Então é um sofrimento para as crianças. Muitas vezes, é falta de responsabilidade dos pais, pois, tem em casa a mandioca, o inhame, banana e o pai cruza os braços e deixa a criança ir para escola sem tomar café (P3-08).

Evidenciamos, com isso, o dinamismo manifestado através da comunicação, das construções individuais e sociais desses professores, constituindo, desse modo, um jogo de diversidade e unidade que nos permite entender a forma como os saberes dos professores são articulados no papel que exercem na vida cotidiana. Outro fator que também consideramos importante, diz respeito ao que Souza (2011) evidencia ao falar dos instrumentos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais. Para a autora, “o estudo da TRS tem possibilitado o estudo psicossocial da educação, permitindo o entendimento dos processos de construção de subjetividade do professor e, sobretudo, das condições de transformação do ensino [...]” (Ibid., p. 629). Embora o objetivo da nossa pesquisa não seja a compreensão da transformação do ensino, os participantes apontam indícios que nos remetem a pensar nesses aspectos uma vez que, ao falar do ser professores, abordam os conhecimentos interiorizados e que, não estão dissociados do contexto geral.

Muitas vezes, o acesso é difícil. Difícil ir e ficar. Difícil deixar a família. No entanto, no lamento da dificuldade, há o alívio oriundo das relações que são estabelecidas. Ressaltamos que, se tomassem, por base, apenas o discurso negativo, teríamos a ação docente engessada. Desse modo, alivia-se o sofrimento e encoraja-se a árdua tarefa de ensinar, sobretudo, porque, mesmo diante das situações difíceis e de sofrimentos – aspectos negativos da profissão – há a esperança apostada nas relações afetivas. Talvez uma representação histórica se anteveja nesse discurso, porque desde o princípio, quando se fala da missionarização do ensino, se pensa no amor sem medida que deve permear a vida do professor para poder ensinar a ler e escrever sem que seja um peso, um fardo doloroso tal processo.

Outro elemento que se alia a essa faceta negativa do ser professor, reside no fato de trabalharem com classes multisseriadas, que, apesar de se colocar como uma metodologia boa diante da diversidade do campo, esses participantes reclamam pelo acúmulo de trabalho que a tarefa demanda. Isso observamos na justificativa do (P3-08) e que, endossa o discurso de tantos outros colegas seus. Além da dificuldade inerente ao contexto, há a reclamação por não ter apoio para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais, as classes multisseriadas e as intempéries da própria natureza.

Não diríamos que esses participantes são, por natureza, pessimistas com relação ao ensino. Contudo, o discurso da negatividade resguarda-lhes o direito da reclamação por conta de tudo que dizem enfrentar. E não é um discurso localizado apenas no interior da floresta amazônica. Trata-se, antes, de um discurso circulante no circuito educacional. Aos professores que tudo fazem, indagamos-nos: qual o tempo de estudo que dispõem esses professores para o aprofundamento dos conhecimentos didático-pedagógicos?

De empréstimo às palavras de Jodelet (2001), observamos que esses elementos do conteúdo representacional em pauta podem ser considerados como fenômenos cognitivos, como tais “envolve a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas” (Ibid., p. 22). Assim, continua a autora,

Seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva. Desse ponto de vista, as representações sociais são abordadas concomitante como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao

pensamento e de elaborações psicológicas e sociais dessa realidade. Isso quer dizer que nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte – os processos – e constituídos – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social (JODELET, 2001, p. 22).

Dessa forma, compreendemos que a representação social é uma construção original, firmada, como entendemos, na interação social, em busca de uma âncora em que possam firmar suas ações. Contudo observamos, também, que a representação social pode ser considerada como uma espécie de proteção ao grupo, uma vez que uma representação, apesar de se constituir a partir do indivíduo, só pode ser considerada enquanto representação social se representar as ideias do grupo, da coletividade.

Fazemos, também, nessa faceta, uma relação ao estudo de Lira (2007), que ao pesquisar o *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias*, encontra uma faceta negativa da profissão cujos conteúdos configuram-se nas injustiças, má remuneração, sofrimento, cansaço e difícil. O autor destaca em consonância com *Codo et al.* (1999) cujo trabalho buscou conhecer as condições de saúde mental dos trabalhadores em educação de todo o Brasil, que “o sofrimento experimentado pelos/pelas docentes estariam relacionados a uma série de fatores conjunturais, incluindo o sofrimento simbólico” (LIRA, 2007, p. 208).

Os resultados da pesquisa de Lira aproximam-se dos nossos achados junto a professores no interior do Acre. Os professores sofrem as mazelas que caracterizam a faceta negativa na pesquisa de Lira (2007) e o da nossa, (visualizado no mapa SSA. Figura 7). Outro fator está diretamente atrelado aos sentidos atribuídos pelos próprios professores às construções simbólicas do ser professor nessa faceta que, também, chamamos de negativa. Muito embora, tenhamos apenas dois elementos nessa faceta (sofrimento e difícil), e na de Lira apareçam (injustiças, má remuneração, sofrimento, cansaço e difícil). Nossos participantes reclamam dos baixos salários, da falta de reconhecimento da profissão, do sofrimento pelos quais passam ao se deslocarem da cidade para as comunidades ribeirinhas, além das dificuldades vivenciadas em loco.

### 2.4.3 ATRIBUTOS AFETIVOS E TÉCNICOS

Na configuração representacional do ser professor ribeirinho, os elementos afetivos e técnicos estão intrinsecamente relacionados. Daí, denominamos essa faceta por **atributos técnicos e afetivos**. Pelo que observamos no mapa, esses elementos encontram-se juntos, por vezes, sobrepostos uns aos outros (Figura 7). Outro fato observado, também, está exposto a seguir na Tabela 4 – pouca diferença no tocante à média dos elementos dessa faceta. Essa comparação é feita entre os elementos técnicos e os elementos afetivos.

**Tabela 4** – COMPARAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DO CONTEÚDO REPRESENTACIONAL DA MESMA FACETA (ATRIBUTOS AFETIVOS E TÉCNICOS)

Afetivos	Média do conteúdo	Média da faceta	Técnicos	Média do conteúdo	Média da faceta
Corajoso	4,17	3,779	Responsável	4,30	3,94
Paciente	4,07		Competente	4,15	
Amor	4,06		Planejar	4,14	
Amigo	4,03		Educador	4,14	
Herói	3,85		Criativo	4,11	
Necessidade	3,85		Compromisso	4,08	
Compreensivo	3,82		Pontualidade	4,02	
Acreditar	3,75		Conhecimento	3,91	
Solidariedade	3,56		Transmissor	3,62	
Colaborador	3,45		Mediador	3,52	
Prazeroso	3,43		Valorização profissional	3,35	
Progridir	3,31				

**Fonte:** Dados da pesquisa. Média dos conteúdos representacionais e média das facetas.

Essa faceta – atributos afetivos e técnicos, de maior média em comparação às duas anteriores, e também a junção do maior número de elementos. Algo nos intriga. O que diferencia essa faceta da representação? Quais os elementos simbólicos que impulsionam a hierarquização desses elementos nessa configuração? Por que os pontos, aparecem tão juntos? Por que não se separam os elementos técnicos dos elementos afetivos?

A junção desses elementos nessa configuração representacional é uma marca deste trabalho. O medo que tinham ao embarcar na canoa é agora tomado pela ousadia no enfrentamento das dificuldades. No entanto, essa é minimizada quando da relação de amizade com essa gente. Na sequência, observamos, como nessa vivência, se juntam ao espírito de solidariedade, responsabilidade, amor, coragem e amizade.



Ser solidário. No caso acho que com o passar do tempo a gente vai se dando com o pessoal de lá. No final do ano a gente vai embora e fica todo mundo com saudade. Já é quase uma família. Tem que ser solidário com as pessoas da comunidade tem que ser amigo do pessoal de lá (P3-03).

Nas comunidades rurais tem que ter acima de tudo, responsabilidade. O professor é visto nas comunidades rurais como um exemplo, qualquer falha nossa lá é vista de qualquer outro lugar. Pelo que eu tenho visto com outros professores, às vezes ele começa a criar uma resistência ao professor, eles têm muito a gente como exemplo (P3-40).

Porque para exercer essa profissão que a gente está hoje, é preciso muito garra, amor, coragem, compromisso, paciência. Eu acho mesmo que para enfrentar essa nossa profissão tem que ter tudo isso aqui para poder enfrentar a barra que a gente enfrenta na sala de aula (P3-64).

O professor precisa ser corajoso para enfrentar os problemas, enfrentar a sala de aula, enfrentar os pais dos alunos. É que nessas comunidades, a maioria dos alunos é quase da minha idade então é preciso ser corajoso para enfrentar e acima de tudo tem que ser amigo (P3-83).

A gente vai para estas comunidades não só para ser o mediador do conhecimento, mas para formar amigos (P3-61).

Com essas falas, observamos a relação que os participantes têm com a comunidade. Uma questão afetiva se coloca em primeiro plano e, a partir de então, se considera o exemplo, seja de amizade, solidariedade e companheirismo. É a demarcação de tempo que se constrói e se remodela nesses contextos ribeirinhos para enfrentar a profissão e o seu fazer na sala de aula. Um tempo que incorpora e modifica como diz Freire (2007a, p. 49), “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” A partir dessas colocações de Freire e articulação com nossos participantes, entendemos que esse tempo vivenciado pelos professores imputa sentidos para além do fazer docente, exatamente por ser o espaço de atuação marcado pelas distâncias, pelo isolamento e pelas saudades que não são poucas. Uma relação, ao que entendemos, singularmente marcada pelos discursos da negatividade, mas também, pelos elementos de positividade.

Constroem a compreensão de que, para superar a carência afetiva dos familiares que ficaram na cidade, ancoram esses elementos novos, quais sejam: o amor, a amizade, a solidariedade, a compreensão e a paciência. A partir deles, objetivam a docência na

junção desses elementos afetivos com os técnicos, necessários ao ato pedagógico e que demarcam o diferencial do ensinar na floresta. Marcada essencialmente por um realismo amazônico.

Desse modo, seguem a lógica da construção social que é nesses espaços demarcada pelos sentimentos da afetividade. É nesse trabalho de ser professor em comunidades ribeirinhas que buscam o sentido de solidariedade e a capacidade de se tornarem homens e mulheres melhores. Compreendemos que essa é uma relação pedagógica que passa, antes de tudo, pela observação, interpretação e ação. Que, na perspectiva da teoria das representações sociais, inclui seus mecanismos fundamentais: objetivação e ancoragem. Ou seja, a incorporação dos esquemas mentais oriundos do contexto, da comunicação e das interações inter e intrapessoal, e das ações desencadeadas por este “guia de ação” que, por vezes, protege o grupo.



**Figura 8:** O porto: Porto Walter – AC.  
**Fonte:** A autora (2009)

### 3 A ARTE DE VIVER NA FLORESTA



Nossas ideias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso dos outros, das experiências que vivemos, das coletividades as quais pertencemos.

(MOSCOVICI, 2005a)

Jeito mateiro, matuto, acanhado, destemido, bravo, pobre, caboclo. Em busca de uma definição do que seria a arte de viver na floresta, citamos sinônimos, antônimos. Dizemos coisas, ouvimos falas, observamos modos. O jeito primeiro de acessar essas comunidades é embrenhar-se floresta adentro, seguindo o leito do rio como único caminho que liga comunidades/cidade, cidade/comunidades.

Seguindo o leito ou baixando a correnteza do rio, os professores vão às comunidades onde irão fixar moradia e exercer o cargo de professor. Essa é uma constatação visualizada no cotidiano dos moradores da região amazônica. O Acre, como parte dessa geografia, incorpora tal prática enquanto uma atividade natural. “Terminados os estudos”<sup>26</sup>, dizem eles, precisam de trabalho. E alguns, movidos pelas necessidades materiais, deslocam-se para as cabeceiras dos rios, rumo aos seringais – agora não mais cortar seringa, como se fazia no início da ocupação do então Território Acriano (segunda metade do século XVIII e início do século XIX), mas levando o conhecimento escolarizado para os que precisam. Os utensílios de trabalho evoluíram da poronga, terçado e enxada para lápis, livros e papel. O professor que chega, traz, em sua mala, além do rancho para o mês, uns tabletes de giz. No imaginário, receios, medos, angústias, mas também coragem. Aqueles que enfrentam essa realidade, sonham em vencer as dificuldades. E lá se vão! Um barco perdido aqui, um ali, outro acolá, deslizando sobre as águas, distanciando-se da terra firme, da cidade. Do alto, nos sobrevoos à região, é possível ver os pontos perdidos nas voltas que o rio dá.

Quem será que está a bordo? Em períodos que antecedem o ano letivo não nos enganamos na resposta. Há ali, pelo menos, um professor em busca da comunidade que vai trabalhar. A cada minuto, distancia-se mais e mais da cidade rumo ao espaço rural/ribeirinho, seu novo ambiente de vida e trabalho.

Nosso objetivo neste capítulo é compreender, a partir dos discursos dos professores, os espaços que caracterizam o distanciamento relatado tanto em relação à cidade e às comunidades/seringais, quanto à comunidade e à escola. Isso porque nem todos os alunos moram próximo. Por vezes, há uma escola que atende a várias comunidades. Informamos que os dados empíricos, neste capítulo, serão analisados a partir do referencial teórico da Análise de Conteúdo de Bardin (2004) e Franco (2005).

---

<sup>26</sup>O término dos estudos (usando a expressão corriqueira da região) culmina com a conclusão do Ensino Médio, antigo 2º Grau. Hoje, no entanto, dado o aspecto legal (LDB nº. 9.394/96), que identifica a formação docente em nível superior, muitos professores ingressaram na universidade depois de sua incorporação ao mercado de trabalho. A exemplo disso, temos os Programas Especiais de Formação de Professores, Brasil afora.

Referência a partir da qual, criamos as categorias temáticas que analisaremos<sup>27</sup>. A primeira delas: Relação urbano *versus* rural, tratada a seguir. O professor apresenta-se a essa gente como um exemplo vivo, um espelho. Seja na visualização de uma profissão próxima (a de professor) e, por isso mesmo, conhecida, seja nos modelos de comportamento e atitudes. Além disso, os participantes falam da acolhida quando de sua chegada às comunidades, como veremos. Desse modo, compactuam, ao que entendemos, às construções moscovicianas de que, “nossas ideias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso dos outros, das experiências que vivemos, das coletividades as quais pertencemos” Moscovici (2005a, p. 221).

### 3.1 RELAÇÃO URBANO *VERSUS* RURAL

A construção do discurso dos professores nessa categoria temática – relação urbano *versus* rural, denota os espaços geográficos que separam a zona urbana da zona rural, bem como, o distanciamento entre a escola e a casa dos alunos. Essa categoria engloba os seguintes temas: 3. Distanciamento: cidade/seringal/escola (lugar desconhecido); 8. O professor: exemplo a ser seguido; 9. Acolhida na chegada. Ambos especificados no capítulo 1, no item 1.4.1 – Análise de Conteúdo.

Essa relação, demarca, ao mesmo tempo, os lugares longínquos, a distância de casa, a saudade dos amigos e familiares que ficaram na cidade. Os professores reclamam e lamentam as implicações do distanciamento e relatam, também, as formas como são acolhidos nos lugares para onde vão, que, em muitos casos, sequer tinham ouvido falar. O barco atracado no porto (imagem de abertura deste capítulo), retrata a realidade desses professores. Ao desembarcarem, sentem o peso da responsabilidade assumida para com o exercício da docência, em lugares onde ainda não são conhecidos e que, a partir do desembarque, unem-se a novos valores e coletividades – ao todo social daquela realidade, aventurando-se para vivenciar a verdadeira diferença entre culturas, gostos e preferências de um cotidiano que, a partir de então, passa a ser, também, seu. Com isso, dão sentido à vida pessoal, profissional e social, reconfigurando-a nessa nova realidade.

---

<sup>27</sup> Há uma descrição desse referencial de análise dos dados no capítulo 1 – Lugares, tempos, movimento, no qual fazemos a caracterização dos participantes e situamos as construções teóricas e metodológicas adotadas na construção e análise dos dados.

Contudo, queremos destacar que esse contexto não é, de modo algum, homogêneo no sentido durkheimiano, quando de seu estudo com as comunidades primitivas, mas vivem a heterogeneidade dos grupos sociais modernos, ainda que localizados no interior da floresta. As trocas e os processos comunicativos produzem o estreitamento dos contatos na histórica relação professor, alunos e comunidades ribeirinhas.

O que caracteriza a diferença do espaço rural em relação ao urbano, marca-se, pela distância e pelas peculiaridades socioculturais. O apego construído desde a tenra idade seja para com a família, amigos ou os próprios costumes ocorre em qualquer espaço, seja urbano ou não. Ao que parece, queixam-se em grande medida porque ao deixar a cidade, deixam também, o que ela oferece. E por isso dizem:

Hoje o professor para sair da zona urbana, deixar todo seu aconchego para ir para zona rural ele tem que ter muita coragem e muita vontade de vencer na vida. Porque primeiro, ele vai deixar para trás o amor da sua família, o seu aconchego, os seus amigos e até outras coisas boas que ele deixa para trás, como às vezes, até sua companheira e até os seus filhos. Então, hoje o jovem, uma jovem, ou um homem, independente de idade, para ele sair daqui para ir para zona rural é preciso ele ter muita força de vontade porque é difícil. É difícil o trabalho na zona rural (P2-15).

Vencer na vida. A expressão remete a possibilidades futuras, pressupondo o perfazer caminhos, percursos, indo além de uma realidade primeira para auferir salário, vencimento. O trabalho é difícil, mas, mesmo assim, é encarado por alguns jovens como forma de enfrentar a dura realidade da falta de emprego na cidade. Contudo, “é preciso ter muita força de vontade”. Assim, a expressão se faz forte para enfrentar desafios, quebrar barreiras, mesmo que, para isso, tenham que deixar na cidade seus amores: materno, paterno, fraterno, matrimonial.

Dessas construções narrativas, vamos tecendo as redes de sentidos sobre o que pensam os participantes acerca do ser professor em comunidades ribeirinhas. Os procedimentos teóricos e metodológicos pelos quais optamos fazem emergir o que está submerso, ou seja, a partir dos discursos, das falas, dos ditos e até mesmo do não dito da/na arte de viver, porque nem tudo se diz a um pesquisador. Na relação pesquisador/pesquisado, há também um sentido de autoridade estabelecido. No entanto, a técnica metodológica por nós utilizada tem exatamente o sentido de fazer falar as vozes silenciadas, pois se trata, como dissemos antes, de técnicas projetivas (TALP,

PCM), em que observamos o que estão pensando os sujeitos sobre si e sobre o grupo de pertença do/no trabalho que ora abraçam. E para eles, de fato, a zona rural é marcada como espaço de dificuldades em todas as suas dimensões, sejam elas, históricas, econômicas, sociais, culturais e climáticas.

Reforçando o apego à família, expresso pelo participante de número 15 (P2-15), vemos que, para os seguintes, o distanciar-se do espaço urbano mescla-se pelos mesmos sentimentos, conforme observamos:

Difícil essa vida na zona rural. Deixar a família. A gente sofre muito a questão de alimentação, a questão da friagem, a questão de comodidade. A questão até da comunicação porque nada disso existe. Trabalhar na zona rural é uma necessidade para nós porque muitas vezes, não tem uma opção aqui<sup>28</sup>, né? E é necessário, também, para elas porque se nunca tiver uma pessoa que vá para trabalhar como é que vão ficar essas crianças? Não dá para deixar elas abandonadas (P2-24).

É muito difícil você ser criado na zona urbana, estudar, ter amigos, pais, parentes, todo mundo e, de repente, você fazer um concurso e ser destacado para ir para zona rural. A primeira coisa que você precisa para ir para lá é muita coragem; depois desta coragem, muita responsabilidade e criatividade para poder progredir naquela comunidade (P2-55).

Nessas duas falas, observamos não um sentido único ao se deslocar para o interior, para o meio do mato ou para a zona rural. A presença da dificuldade é marcada acentuadamente, tanto pela necessidade que sentem os alunos das comunidades ribeirinhas que almejam o saber escolar, quanto pela necessidade dos jovens professores de engajarem-se no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo que precisam do dinheiro, sentem a necessidade daquelas “pessoas carentes” e distantes da cidade, precisando também de uma ajuda solidária para enfrentar o isolamento e a busca do saber que a escola dissemina. Para tanto, a profissão professor em comunidades ribeirinhas parece imputar-lhes uma missão, realçando a ideia de que “o professor tem uma missão muito importante que é de transformar o comportamento das crianças” (P3-37).

Ao falar do comportamento, o participante não está se referindo à rebeldia ou ao controle dela, mas, primordialmente, ao comportamento de quem domina os conhecimentos escolares e de quem não os domina. Refere-se ao grau de escolaridade, aos níveis de ensino. O conhecimento, pelo que compreendemos, muda o jeito de ser, de

---

<sup>28</sup> Referindo-se à cidade. Haja vista que todos os momentos de construção dos dados de pesquisa se deram nas sedes dos municípios.

ver a vida, de se relacionar com os outros e com o mundo. Além disso, concordamos com Duveen que, ao prefaciando o livro de Moscovici (2005a) diz que “o conhecimento toma aparência e forma através da comunicação e, ao mesmo tempo, contribui para a configuração e formação dos intercâmbios comunicativos” Duveen (2005, p. 28).

Os alunos, moradores ribeirinhos, naturais da floresta, vivem em contato com a natureza, mas sentem, também, a necessidade do saber escolar. Como dissemos em nossa dissertação de mestrado: “[...] a floresta e os rios em si não bastam” (LIMA, 2008, p. 110). Os participantes, ao irem para essas comunidades ribeirinhas, estão em busca do trabalho, ainda que seja difícil e propulsor de muitos desafios como enfatizam ser o seu trabalho de professor nessas localidades. Contudo, é o emprego visto como o mais fácil de adquirir, não necessariamente de executar.

Em relação ao trabalho, concordamos com Geertz (2009) ao compreender o trabalho como “artesanatos locais” e “funcionam à luz do saber local”. Assim, estabelecemos uma relação desse sentido do trabalho a partir de Geertz com o trabalho dos moradores ribeirinhos. Isso porque o saber local, autoriza-os a lidar com a tradição, aplicá-las em suas rotinas cotidianas, de plantar, colher, caçar e pescar, enquanto a arte primeira de sobrevivência na floresta. Já o trabalho do professor, possibilitado pelo saber escolar (grau de escolaridade), observado a partir da fala dos participantes, como argumentos para vencer na vida e progredir, é algo desejado pelo ribeirinho, mas que, apenas, o saber local, não os autoriza a executar. Por essa razão, os professores em apreciação dizem que ser professor em comunidades ribeirinhas é uma necessidade.

Desse modo, compreendemos que o ser professor, a própria arte do/no fazer docente, para esses moradores é um trabalho que eles, os nativos<sup>29</sup>, não sabem fazer porque demanda uma “linguagem erudita, meio incompreensível e uma certa aura de fantasia” Geertz (2009, p. 249). Arte do ofício, diríamos, corroborando as ideias de Arroyo (2007) ao falar do ofício de mestre. Para o autor,

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se remetem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas

---

<sup>29</sup> Apesar de o nosso foco de investigação não estar centrado nos moradores, conhecemos seus desejos apreendidos a partir de nossa pesquisa em 2006 e 2007 – quando da construção dos dados para a feitura de nossa dissertação de mestrado, em virtude, também de ser moradora natural da região amazônica, mais precisamente do Acre. Vale destacar, também, que, ao fazermos a leitura flutuante para a Análise de Conteúdo das entrevistas do PCM, percebemos que os professores se remetem a esses sentidos por várias vezes.



artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto das lutas da categoria docente (ARROYO, 2007, p. 18).

Assim, compreendemos que os moradores das comunidades ribeirinhas têm os professores como esse mestre do ofício na perspectiva de Arroyo e detentor de uma linguagem erudita de que fala Geertz. Ou seja, é aquele que sabe ensinar a ler e escrever porque é possuidor de níveis de escolaridade, de técnicas pedagógicas necessárias ao ato ensinar. Vale lembrar que esses nativos são verdadeiros sábios da floresta. Um saber não menos qualificado, contudo, diferente.

Apesar das adversidades, para os professores, o fato de se deslocarem da cidade em busca desse trabalho, é como se fosse uma entrega, uma tarefa artesanal, porém, é difícil e demanda sacrifício. Por isso, relatam sofrimentos e dificuldades impostas pelo contexto, como por exemplo:

É difícil de transporte. É longe e o físico da gente chega desgastado. Aí vem o sofrimento psicológico na gente. É complicado. Eu, por exemplo, já pensei várias vezes em desistir – o que me prende lá é essa faculdade. Quem está na faculdade permanece, mas quem não está, já sabe, sai. Então, é sofrimento grande, tanto físico quanto psicológico [...] se por ventura eu sair de lá, eu não vou para outro lugar, eu venho embora. Ou fico lá. Eu já tive proposta de vir para lugar mais perto que vai moto e carro a qualquer hora. Vai e volta. E tem energia. Só que tem o fato de eu me dar bem lá... E vai que vou para outro lugar e não vou ser bem recebida? Então, para isso não acontecer, eu prefiro vir embora, para minha residência junto dos meus queridos (P2-45).

O fazer docente, nessas comunidades, se constitui na e pela vontade de vencer na vida, de progredir, apesar do discurso realçar a negatividade do ser e estar professor. Uma arte que vai sendo lapidada à medida que acontece. Um trabalho permeado por dificuldades, sofrimentos e necessidades. Destacamos, entretanto, que o sentido de artesanal para os autores não é de improviso nem está relacionado a sacrifício, porque o artífice detém as técnicas adequadas para lapidar sua arte. O que para nossos participantes é diferente. Embora o exercício da docência demande formação e técnicas pedagógicas para ensinar, nesses contextos é uma arte que tem sua dose de dificuldades. Muitas vezes, não existe ou não existia o próprio prédio escolar, quanto mais a arquitetura adequada, funcionando, às vezes, na varanda de uma casa ou em outros lugares improvisados.

Os professores, enquanto artesãos no ofício de ensinar, buscam estratégias para o exercício da docência que acontece sem sofisticação. Em sua mala, vai um punhado de boa vontade, um imaginário permeado de desejos, mas uma bagagem de poucos recursos didáticos, cujos insumos para o ensino, quase sempre, insuficientes.

Não se trata de uma realidade idealizada. É real, sofrida, mas envolvente e necessária, como bem lembram os participantes 24 e 29 (P2-24; P2-89)<sup>30</sup>. Uma realidade que, por vezes, comove os professores. Assim, vão construindo uma representação que se constitui a partir do mundo vivido, compondo sua identidade e as características pessoais e do grupo. E, nesse caso, retomamos Moscovici (2005a, p. 169) ao explicitar que “As influências sociais irão encorajar as pessoas a ceder diante dos hábitos, ou afastar-se do mundo externo, de tal modo que sucumbam aos enganos ou as satisfações de uma necessidade imaginada.” Isso por entendermos que as representações não podem ser entendidas fora das circunstâncias históricas e sociais, como fundamento das funções simbólicas dessa representação, porque ela se constrói e passa a existir na interconexão entre os elementos cognitivos, emocionais e sociais do homem.

Assim, constituem-se professores, todavia, numa relação dual. E, na verdade, é o tempo que acalma o sofrimento vivido. É o tempo que diz o que deve fazer o professor. Observado na expressão desse docente: “temos dificuldades, mas não é impossível. Quando você está lá, você encontra as facilidades. Quando você passa a ser professor nessas comunidades, não é tudo fácil, mas, também, não é tudo difícil.” (P2-62). As facilidades encontradas pelos professores são as estratégias construídas no próprio fazer docente, como se fossem artesãos que, com alguns fios, constroem uma obra de arte cuja modelagem diz da história vivida.

Com isso queremos dizer, que as construções simbólicas e representacionais, ocorrem a partir do contato direto com essas pessoas, observando os fatos, vendo o campo com uma certa lucidez. A arte final, no caso dos professores, são os alunos e os conhecimentos que adquirem e, portanto, as suas aprendizagens.

Professores e alunos são detentores de saberes. Os alunos diante do saber do dia a dia como plantar, colher, pescar, caçar, das propriedades e utilizações das plantas

---

<sup>30</sup>Aqui retomamos um trecho da fala do (P2-89) que se encontra no capítulo 2, quando falamos da regionalização Além-floresta. “[...] então, o que será dessas crianças se o professor não estiver ensinando a elas alguns conhecimentos dos livros? Da leitura?” (P2-89). (P2-24) acima: “[...] E é necessário, também, para elas porque se nunca tiver uma pessoa que vá para trabalhar como é que vão ficar essas crianças? Não dá para deixar elas abandonadas”.

medicinais. Os professores, da arte de ensinar a ler e escrever. Ambos precisam da união para caminhar lado a lado e todos aprenderem mais, como veremos a seguir na intrínseca relação entre ensinar e aprender na floresta.

### 3.2 ENSINAR E APRENDER NA FLORESTA

Quando falamos em educação, escola ou professor, lembramo-nos dessas duas palavras que se relacionam mutuamente: ensinar e aprender. De fato, quais são seus sentidos? E qual a especificidade de ensinar e aprender na floresta?

Compreendemos ensinar numa relação de diálogo cujo processo requer recurso, informações, uso da linguagem, conhecimento. Criar condições para que o processo, de fato, ocorra, significa, dentre outras coisas, ajudar a desenvolver a reflexão.

Aprender está relacionado a um processo de constituição e reconstituição das informações em virtude de um conhecimento que se quer aprender. É ser capaz de reelaborar, de pesquisar e ter capacidade de construir significados. A aprendizagem, a nosso ver, ocorre através dos mecanismos da linguagem e da comunicação. Charlot (2003) aponta alguns resultados de pesquisa empírica desenvolvida por sua equipe sobre a questão da relação com o saber. Nessa perspectiva, nos lembra que “aprender é adquirir conhecimentos, entrar em novos domínios do saber, compreender melhor o mundo e ter nisso prazer” (Ibid., p. 26).

Ensinar e aprender na floresta, para nós, estão relacionados diretamente aos mecanismos da vida cotidiana, aos quais estão envolvidos professores e alunos. Enquanto o primeiro é mestre na arte do ensino, o segundo é mestre na arte de viver na floresta. Desse modo, e a partir das trocas de informações e dos conhecimentos adquiridos, usam da linguagem e da comunicação para aprender uns com os outros tal arte. Essa relação com o saber e com o aprender é social, portanto, construída na interação entre os sujeitos desse processo (professor, aluno, comunidade). Uma intrínseca relação entre ensinar e aprender, como podemos constatar, a partir da fala a seguir:

A gente usa muito remédio caseiro – as ervas medicinais da mata. No interior é o que mais tem. Remédio da farmácia mesmo só com receita e você não pode comprar para levar assim. Então, a gente usa muito as ervas da natureza. Até porque tem um livrinho “as ervas da natureza” e vai ensinando como é que você faz. Remédio para picada de cobra, ferrada de arraia. Esse livro já faz parte do equipamento do professor.

Remédio para malária, pra ameba, para os rins. Então esse livro a gente tem. E ensina muitos remédios. Tem alguns que a gente não conhece a planta ou não tem na comunidade, mas a gente vai usando os que tem. Até porque o remédio da natureza é melhor do que o da farmácia e, a gente gasta bastante e às vezes o remédio não combate a doença. É tanto que hoje, dentro da cidade, eles já pedem para quando a gente vir para cidade trazer casca de pau e eles já dão o nome e, a gente traz: a copaíba, a cajá do mato, tem a jatobá, unha de gato. Eu sempre tenho trazido de meia saca de casca de pau. Principalmente para mulher, que serve para inflamação. A casca da cajá é muito usada para inflamação na mulher – eu tenho trazido bastante. Isso tudo eu aprendi por lá... aqui eu não sabia que essa madeira servia de remédio. Já tem a bananeira que a gente nunca imagina que a bananeira seja um remédio bom para ameba. O assa-peixe que aqui a gente tem o assa-peixe como qualquer outra planta que não serve para nada. E a embaúba – são plantas que a gente nunca imaginava que servissem de remédio e lá a gente usa bastante. Tem o boldo que até aqui dentro da cidade as pessoas já estão usando para o estômago (P2-13).

“Nos redescobrimos em horizontes [...] reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e do aprender a sermos humanos [...]” Arroyo (2007, p. 53). Para o autor, nossa docência é uma humana docência. Pensamos que o ser professor nas comunidades ribeirinhas também se enquadra no sentido descrito por Arroyo. Não dá para negar a profissão, deixando-a nos quadrantes da sala de aula ou nos muros da escola. Essa se espraia desde que abraçamos a carreira docente até a existência máxima – a finitude da vida.

Ensinar e aprender são processos que estão se renovando a cada dia, construídos com a própria experiência, pois, “[...] ninguém nasce feito. Nos fazemos, nos tornamos gente [...]” Arroyo (2007, p. 53). É com esse pensamento e essa forma de agir que os professores precisam viver naquelas comunidades, como vimos acima, ao sair da cidade, não conheciam as plantas, não sabiam dos arranjos caseiros para preparar remédios. Mas, diante do isolamento e da distância que separa a zona urbana da rural, a necessidade obriga a novas aprendizagens. Aqui tomamos de empréstimo as palavras de Charlot (2003) para quem “aprender é mudar.” Evidentemente vivenciam a idiossincrasia do par objetividade/subjetividade – de tudo que precisam saber para ensinar na floresta.

Os professores ancoram, assim, uma nova forma de se relacionar e interagir no contexto de vivência no interior da floresta e, a partir de então, objetivam uma ação pedagógica e social coerentes com as necessidades do grupo. Isso acontece exatamente porque os professores são, de certa forma, convocados pelos próprios moradores a

aprender para ensinar. E na mala de poucos recursos didáticos precisa estar o livro<sup>31</sup> que ensina a se livrar das mazelas de um lugar onde não há médicos.

Ensinar se constituiu, durante décadas, sinônimo de transmissão da tradição escolar. Segundo Arroyo (2007, p. 52), “a maioria dos professores e das professoras da Educação Básica foram formados(as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino”. Essa visão do professor ensinante vem sendo questionada nos espaços de discussões, uma vez que deixa lacunas quanto à formação humana. Nossos participantes são muito mais que ensinantes, precisam envolver-se nos movimentos sociais, conviver com a diversidade, alargando seus conhecimentos, quanto socializar esses conhecimentos adquiridos nessas relações com seus alunos, no processo educacional. Aí reside a verdadeira relação de ensino e aprendizagem, ou seja, aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem. Retomando a pesquisa de Charlot (2003), lembramos aquilo que o autor destaca:

Para que o aluno se aproprie do saber, construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha para ele sentido, possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. Há também uma segunda condição: que essa mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz (CHARLOT, 2003, p. 29).

Se, para o aluno, aprender é preciso do envolvimento, para o professor aprendiz, a relação não é diferente. Melhor dizendo, o professor, nessas comunidades, é o aluno que tateia nos conceitos, que vivencia situações concretas para aprender sobre a cultura ribeirinha. Todavia sua função é mais que a de um aluno aprendiz ele é o professor, o profissional do ensino que, na relação sujeito/objeto, busca os mecanismos para ensinar os conteúdos escolares aos alunos.

Convicções como essas não anulam as constantes indagações próprias da esfera educativa sobre questões como: o estado em que se encontra a relação escolar, as formas que os professores encontram para lidar com as rupturas e construir saídas, as políticas públicas, suas operacionalizações e efeitos, e, no caso da região em estudo, perguntamos sobre a arte de viver e ser professor no interior da floresta. Sobre esse item, outras indagações se projetam: quais seriam as facilidades para o exercício da docência? Por que os professores reclamam tanto? Como se sair dessa relação

---

<sup>31</sup> Trata-se do livro: *As ervas da natureza*, segundo nosso participante (P2-13).

complicada e dual ao mesmo tempo – facilidade, dificuldade? Como potencializar a coragem, arma imprescindível para amenizar e contornar as subtrações do tempo e do espaço? Que elementos, além da necessidade de emprego e renda, são utilizáveis para a realização do ensino nas comunidades ribeirinhas?

Temos questões sem resposta e respostas que nos suscitam questões. Melhor dizendo, os participantes, por meio das evocações (PCM), nos dão indícios de que para que a atuação pedagógica, de fato, ocorra, é preciso, antes, se reencontrarem com a cultura, os costumes, infiltrando-se na forma peculiar de viver para dela extrair a compreensão da dinâmica social local. Nessa compreensão, tomamos de empréstimo as palavras de Duveen (2005) para dizer que as representações sociais constituem sempre um produto da interação e da comunicação. Na sequência, afirma ainda o autor,

E elas tomam sua forma e configuração específica a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específicos desses processos de influência social. Há uma relação sutil, aqui, entre representações e influências comunicativas, que Moscovici identifica, quando ele define uma representação social como: um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: **primeiro**, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em um mundo material e social e controlá-lo; e, **segundo** lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social (DUVEEN, 2005, p. 2, grifos nossos).

Como se fossem etnometodólogos que se infiltram para compreender a forma de pensar de um grupo ou outra questão qualquer; os professores, pela necessidade já apresentada nos capítulos anteriores, se infiltram para além de exercer a docência, compreender, antes, os sistemas de valores, ideias e práticas daquela gente. E para tanto, precisam dos códigos dessa vida e desse mundo ribeirinho. Compreendemos desse modo, que os homens não nascem feitos, sua feitura ocorre nas relações estabelecidas com os outros seres humanos. Assim, retomamos a perspectiva antropológica sobre a *cria do homem*, vista em Charlot (2003), para quem,

A *cria do homem* nasce inacabada, imperfeita, contrariamente a *cria* de outras espécies, que é dotada de instintos que lhe possibilitam adaptar-se rapidamente ao seu meio. Na *cria* da espécie humana, o homem não é ainda, deve ser construído. Como isso é possível? Porque essa *cria* nasce em mundo humano, já construído como humano, e carregada por seres humanos (seus pais e outros seres humanos). Dizendo de outra forma, o caráter humano, a humanidade,

não está em cada indivíduo que nasce, ela é exterior a esse indivíduo (como Marx já explicava na VI Tese sobre Feuerbach). O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, etc. A *cria* da espécie humana não se torna homem senão se apropriando, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhes é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo (CHARLOT, 2003, p. 31, grifos do autor).

A arte de ensinar e aprender, nesses lugares, parece ser tecida nesse entrelaçamento de sentidos e significados imputados pelo contexto em que vivem uma dificuldade amenizada pelos laços de solidariedade, amizade, companheirismo. Uma relação tipicamente humana em que aprendemos sobre a humanidade convivendo com nossos semelhantes na construção histórica e social da vida.

Nos discursos dos professores, observamos ainda que,

A facilidade está em nossas mãos é só começar a fazer. Quando você está lá, as coisas vão melhorando. A situação de trabalho vai melhorando. Vai ganhando mais dinheiro. O convívio, a troca de experiência com a comunidade – nós ajudamos, mas eles também nos ajudam (P2-62).

Lembrando Geertz (2009, p. 249) “se entregam à tarefa artesanal de descobrir princípios gerais em fatos paroquiais”. De lá, se ouvem lamentos, mas a bondade vem pelo afeto de homens e mulheres entre si. Lembrando a chegada a esse ambiente, percebemos, na fala deles, aquilo que os encoraja a ficar. É exatamente o lado que une os homens enquanto irmãos – a positividade da qual falamos. Na chegada, um quase desespero de insegurança e saudade à beira do barranco: será que fico? Será que vou? E, de repente, a batida no ombro seguida do convite: não queres ficar lá em casa? Esse momento é relatado pelos professores assim:

Quando a gente chega lá pela primeira vez e não conhece nada, então eles valorizam a gente, acolhem a gente muito bem. O primeiro ano, quando eu cheguei lá, eu fiquei lá na beira do barranco. Fiquei lá e pensei: meu Deus do céu, se passar um barco aqui de volta eu vou pular dentro. Não conheço ninguém! Um lugar triste desses. Eu saí lá de Mâncio Lima, do meio de minha família, para vir para um lugar desses daqui, né! Fiquei pensando! Aí chegou uma pessoa lá e disse: rapaz vamos lá para casa. Isso é valorizar a pessoa! Com certeza a gente é valorizado pela comunidade porque mesmo sem conhecer a pessoa, né, leva para dentro de casa. Tudo que eles fazem tem que ter o professor pelo meio. Fora da sala de aula, tudo. Tudo que eles vão fazer. Qualquer comemoração o professor tem que está no meio, ou então, eles ficam com raiva. Eles consideram a pessoa mais alta lá

dentro. Nem o presidente da associação é tão valorizado como o professor. Se vai jogar bola..., ah, não bate não, é o professor. Joga devagar! É o professor não sei o que... Aqui na cidade não. Eles nem conhecem a gente mesmo, né? Lá não. A gente é valorizado. Aqui é mais um no meio da multidão. Se vai pescar, chama o professor. Caçar... Tinham um prazer de andar comigo, sabe? (P2-04).

A gente que é de outra realidade, como eu, que nunca tinha andado na zona rural e sai da zona urbana para trabalhar nesses lugares, para mim foi a pior coisa. Mas com o tempo a gente acostuma. Não dá nem para explicar, mas a sensação que eu tive quando cheguei lá foi de voltar na primeira hora. Lá em Cruzeiro do Sul não é uma cidade grande né? Mas, comparada ao seringal é (P2-88).

O desconhecido assusta, mas o convívio ajuda-os a se descobrir; aprendendo enquanto ensinam e ensinando enquanto aprendem. Dessa maneira, esses professores, ao se fixarem, vão sendo movidos por outros sentimentos: da busca, da esperança e da coragem que se sobrepõe ao medo. Talvez movidos pela própria construção do ser docente que precisa planejar e encarar a realidade da sala de aula, com profissionalismo que se constrói pela seriedade, competência e responsabilidade. “A maior dificuldade é lidar com o primeiro mês com as pessoas lá dentro. Os costumes de lá são totalmente diferentes dos da cidade. Quando eu fico dois ou três meses lá, e venho para cá, até parece que eu nem conheço mais Mâncio Lima” (P2-04).

A necessidade do emprego, para os professores, e de professores para as comunidades, assim como o enfrentamento das dificuldades faz com que esses participantes associem o ser professor em comunidades ribeirinhas com o elemento representacional corajoso. Ou seja, ser e estar nas comunidades ribeirinhas é difícil, e diante disso, eles precisam ter a coragem para enfrentar as dificuldades impostas no primeiro momento. Coragem para enfrentar a sala de aula, os pais, a comunidade; se fazer observador, para exercer, além da tarefa de ensinar, os conhecimentos escolares, infiltrar-se no fazer cotidiano daquelas pessoas. Da coragem primeira, resulta a relação de amizade, o trabalho que fazem. Assim, percebemos uma circularidade dos discursos sobre o elemento coragem, como por exemplo: “corajoso. É porque você tem que ter coragem para enfrentar” (P3-43). E dizem mais,

A gente vive lá da caça e da pesca e para isso tem que ser corajoso porque se a gente não tiver coragem (...) nos primeiros dias a gente vem embora e para isso, a meu ver, trabalhar nessas comunidades é um sofrimento. Sofrimento porque a gente não está preparada para viver naquela situação (P3-48).



Quando eu cheguei lá eu não conhecia ninguém. Aí primeiro de tudo, eu comecei a visitar: de casa em casa. O professor que já trabalhava lá, estava com um ano... aí ele começou a me levar nas casas e fui conversando com o povo lá (P3-08).

É esse convívio com o saber local que os aproxima uns dos outros e os habilita para ser e estar professor. Constrói-se assim, uma relação, por vezes, paradoxal: proximidade *versus* distanciamento, devido ao que entendemos, ser a natureza do trabalho docente nesses contextos. Um antagonismo: perto e longe; urbano e rural; cidade e seringal. Diferentes em sua essência. Porém, para muitos professores que vivem essa relação, existe um sentido negativo e de menor valor social quando se fala deles (zona rural ou comunidades ribeirinhas). Relação essa que, em princípio, demarca o espaço urbano *versus* rural – categoria temática abordada neste capítulo. O primeiro, familiar; o segundo, em busca da familiarização. Nessas circunstâncias, os professores são provocados a parar, pensar e admitir o não saber que precisa ser incorporado aos seus esquemas mentais na tessitura do trabalho, nas relações cotidianas, afinal, para responder às questões elementares sobre “o que é o homem” e “quais são as relações entre os homens na sociedade” nos lembra Moscovici (1990, p. 9), “nos voltamos para a fonte primeira de todos os conhecimentos, ou seja, o cotidiano e o vivido.” A partir disso, pensamos que é assim que se constrói a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas.

Jodelet (2001), ao abordar o conceito de representações sociais, o faz como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. E segue:

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Nesse sentido, para a autora, é a representação social, enquanto sistemas de interpretação que garantem a relação com o mundo e com os outros. É óbvio que nem os professores são da comunidade, tampouco estão lá com a intenção de eternizar-se

nesses ambientes. No entanto, para agirem, é preciso, antes, conhecerem e, para tanto, é necessário observar, conviver, entender e participar conjuntamente de fatos e feitos sociais, para que possam entender a cultura, o povo, as relações sociais e, assim, identificarem-se com aquele grupo. É conveniente lembrar aqui os estudos da psicologia do desenvolvimento de Piaget e Vygotsky e da psicologia social de Moscovici, porque, conforme ressalta Jovchelovitch (2008),

Todos demonstram que o estatuto da representação é, ao mesmo tempo, epistêmico, social e pessoal e é a consideração destas três dimensões que pode explicar porque as representações não são uma cópia do mundo externo, mas uma construção simbólica desse mundo. Em vez de ser uma réplica do mundo que está lá fora esperando pela ação da cognição, as representações são atos construtivos de engajamento, um modelo de se relacionar com o mundo exterior. Na psicologia social e do desenvolvimento das relações Eu e Outro, nós encontramos a narrativa genética que pode devolver aos processos representacionais as funções dialógicas e expressivas que são, tanto a função epistêmica, intrínseca às formas simbólicas (Ibid., p. 58).

Os professores fizeram “escolhas”, talvez induzidos pela falta de emprego na cidade. Contudo, constroem uma relação simbólica dessa representação na interação pessoal e profissional; na compreensão dos processos históricos que viabilize o convívio, mesmo diante das dificuldades e do sofrimento. Vejamos, pois, isso, nas vozes desses participantes:

Professor de zona rural sofre. Em primeiro lugar pela dificuldade que a gente enfrenta para chegar até lá, né? É muito difícil porque às vezes, a comunidade não tem energia, não tem água. Às vezes a gente chega numa comunidade que a gente não conhece as pessoas e fica na casa de um, na casa de outro. Às vezes é bem recebido, às vezes não é (P2-41).

Esse compromisso que a gente assume, não é brincadeira não, é muito, muito difícil. Principalmente na zona rural, pois lá, a gente enfrenta é chuva, é lama, os rios – porque minha escola fica num aflente do rio Juruá. Aí, deixa o aflente e você anda 20 minutos, a depender de como está a situação lá. Lá não tem energia... Aí, às vezes, falta material didático. Lá tem dificuldade para as crianças chegarem à escola. Não tem quem faça uma merenda. Eu acordo 4 horas da manhã, todo santo dia, porque eu tenho que fazer a merenda antes das crianças chegarem na sala de aula; porque eu não sei estar da sala de aula para a cozinha porque eu vou queimar a merenda. Eu nunca gostei de deixar as crianças só porque eles ficam brigando, jogando papel, puxando os cabelos. Na minha escola isso não acontece. Quando termina as 4 horas de aula, passo a planejar, limpar a escola, lavar toda a louça, panela. Para planejar, eu só planejo mais de

madrugada e sem contar que a gente trabalha na agricultura também (P2-23).

Ser corajoso também né? Para chegar numa comunidade que a gente nunca andou. Tem aqueles que são violentos (P2-54).

São eles, (os professores), que levam o saber escolar para aquelas comunidades. No entanto, os moradores (alunos) detêm um saber da tradição que os habilita, também, portadores de um conhecimento que não é possuído pelos professores, até então. Por isso, ao adentrarem esses espaços, eles precisam entender as “regras do jogo”.

Para os alunos, o fato de terem nascido em comunidades ribeirinhas, e por lá viverem, faz com que toda a sua vida seja perpassada por situações, que, embora difíceis para os professores, são naturais aos nativos. Não há o estranhamento que os professores veem ao chegar – dos hábitos alimentares, dos horários de acordar e dormir, das várias atribuições que desenvolvem, a maioria de forma artesanal, etc. Os moradores (alunos) têm uma relação imanente com seu campo de atuação (vida e trabalho). Estão diante de uma relação concreta, material, empírica da realidade, enquanto que o trabalho docente vai exigir do professor uma relação de transcendência. Assim sendo, o professor, comparado ao bom jogador, deve saber para onde a bola vai. Ou melhor: sentir as necessidades ditadas, pelas condições cotidianas da vida. Talvez como um atleta que tivesse que se submeter, diariamente, a exercícios físicos e treinamentos dolorosos para poder se manter no pódio. Aos professores, resta conhecer a realidade, submeter-se a constantes aprendizagens, por vezes, sacrificar-se na dureza dessa vida não urbana. Por isso mesmo, relatam as dificuldades vividas cujas ressalvas são dadas ao reconhecerem os alunos enquanto detentores das regras sociais do saber local, como dizem:

Difícil. Lá é difícil mesmo (...). Conhecimento? Os meus alunos têm pouco conhecimento. Eles têm conhecimento do trabalho na roça, mas eu passo muito conhecimento para eles, como por exemplo, a natureza tem muito conhecimento para nós, mas nós, professores, temos que ter a criatividade de explorar e passar esses conhecimentos para os alunos. Eu levo a planta, e eles ainda não têm o conhecimento de que a planta tem a raiz, tem o caule, dá os frutos gostosos. Então eles aprendem isso na escola. Os conhecimentos da zona rural não são como os conhecimentos da zona urbana. Então eu vou identificar uma planta com a outra para ele ter conhecimento daquela planta (P2-92).

E é muito difícil se manter lá porque eu lembro que no primeiro dia, eu só não voltei porque tive coragem e por ter um amigo meu na outra

comunidade próxima e fui bater lá para gente ficar junto... se não eu teria voltado para casa. E no decorrer do ano, a gente fica isolado [...] É muito difícil trabalhar nessas comunidades (P2-48).

O difícil está relacionado à distância e as dificuldades que a gente passa. Às vezes, há a desvalorização da educação. Às vezes, somos mal vistos pelas pessoas que estão respondendo pela educação e não criam mecanismos para que a gente possa ter um... ser bem visto e ver atendidas as nossas prioridades (P3-49).

Quando você está lá dentro e conhece a realidade, você vê como é difícil o aluno chegar até a escola. E é porque hoje em dia cada comunidade tem uma escola, mas mesmo assim, tem pessoa que mora muito distante (P3-37).

Ressaltamos aqui que, quando o professor fala da adaptação do primeiro mês, não está se referindo, apenas, à ação docente para a qual precisa reatualizar os conhecimentos adquiridos em seus anos de escolaridade. Até porque se ouve: “eu fui por um impulso mesmo. Eu não sabia, não conhecia as aulas. O que a escola do 2º grau me ensinou, não ensinou o que eu sei hoje” (P2-17). Ou seja, tanto precisam do saber fazer docente (saber pedagógico), quanto da relação extrassala de aula que é essencial para o convívio e a adaptação – aquilo que Geertz (2009) chama de “saber local” ou, para a Teoria das Representações Sociais, o saber do senso comum, Moscovici (2005a). Orientar as condutas e as comunicações sociais (JODELET, 2001). Isso porque o professor, além de ensinar na sala de aula, vivencia, também, uma relação de ensino e aprendizagem não-formal. Desse modo, há o engajamento que os envolve, seja para aprender, seja para ensinar. O Eu professor está diretamente entrelaçado aos Outros – alunos, pais, comunidade. Ensinar na floresta é mais que ensinar na sala de aula porque essa relação é acentuadamente marcada para além da ação pedagógica e das técnicas do ato de ensinar. Soma-se, assim, o valor simbólico constitutivo desse engajamento representacional – ser professor em comunidades ribeirinhas. Inserir-se nesse campo para dele extrair as informações de que precisam. Observemos, pois, a complementação desses discursos:

Tem que ter coragem para deixar sua casa e ir para onde não conhece. Precisa conhecer a comunidade, seus alunos, saber como é os costumes de lá e, ser professor ribeirinho é isso. Ter coragem e principalmente, ser responsável, para não só dizer que é professor. Passar o conhecimento que você tem para os alunos. Mas mostrar a ele que você é capaz (P3-03).

Conviver com essa gente. Entender a linguagem para através dela, levar a cabo o seu trabalho de professor. Interagir nas relações cotidianas, quando solicitado. Não cabe nessa relação o olhar de longe como se a sombra fosse à imagem perfeita. Não existe sombra nesse caso. Não é apenas o olhar da mente, mas a interação, a intra e a inter-relação entre eles, o que conta a partir de então. É a convivência mesmo que os aproxime ou distancie – a depender dos comportamentos. Vivenciam, desse modo, aquilo que, na Teoria das Representações Sociais, é denominado de processos de familiarização, “através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro do nosso mundo familiar”, contudo, Moscovici acrescenta:

[...] as representações sociais emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações sociais expressam um valor simbólico (MOSCOVICI, 2005a, p. 20-21).

Nessa perspectiva, o visitante (professor) tem que se adequar (aprender) para fazer fluir o seu trabalho de ensinar. Precisa, na perspectiva das representações sociais a partir da abordagem culturalista de Jodelet, construir seu guia de ação entendendo a dimensão cultural, social e histórica em que estão inseridos os indivíduos e os grupos. Para retomar a expressão de Berger & Luckmann (2005), compreendemos a representação social como a busca de compreensão do processo de construção social da realidade.

Do estranhamento primeiro, o professor passa a ser o destaque na comunidade. Na verdade, há um sentido de apreensão tanto por parte do professor que não conhece a realidade local, quanto dos moradores ao receberem um novo professor. Vivem momento de estranheza em busca dessa construção social, tecendo sentidos a partir dos comportamentos e das práticas, mas fundamentalmente, a partir da comunicação. A observação direta dos comportamentos é o elemento desencadeador dos laços afetivos vindouros, ou o seu contrário. Como se observa:

E conversando eu fui ganhando amizade e graças a Deus estou até hoje lá. E quero sair de lá com um contrato permanente porque hoje meu contrato é provisório. Foi bom o meu processo de adaptação lá, até porque eu não sou pessoa de viver com confusão, com fuxico, com conversa, não. Graças a Deus sei me dar com todo mundo: o branco, o

moreno, o gordo, o aleijado. Todo mundo eu trato da mesma forma (P3-08).

Nós todos sabemos que o professor tem que estar atento porque ele vai enfrentar vários problemas e para isso ele tem que ser corajoso e deve estar sempre atento ao que pode acontecer. E quando ele enfrenta esse problema e vence, ele é um herói (P2-95).

O professor, nas comunidades ribeirinhas, precisa ser o exemplo de vida e trabalho. O vestir-se, a forma de falar, as relações de amizade, e a forma de comportamento; tudo isso precisa ser vigiado para não criar atritos, uma vez que o modelo a ser seguido não pode ser um modelo marcado pela negatividade.

O professor na comunidade ele é um guia para os alunos, mas depende do professor, porque tem professor que, às vezes, só exerce o nome e não a função de professor (P2-80).

Guia. Acho (pensando). Esse guia aqui, eu acho que o professor ele tem que ajudar as pessoas, guiar as pessoas para o bom caminho, pelo menos os alunos num bom entendimento. Eu me acho um guia para meus alunos porque muitas coisas, assim, eles vêm me perguntar se deve, ou não deve fazer (P3-14).

Com base nos argumentos dos professores, entendemos que esses atribuem à dificuldade de ser professor nas comunidades ribeirinhas o fato de terem que fazer tudo. Esse tudo se traduz nas caçadas, pescarias, plantio e colheita. E dizem: “a gente trabalha na agricultura também. Porque lá onde a gente mora não tem a bolacha, não tem o pão. Então a gente tem que plantar para ter a batata, o inhame e isso é muito sacrificoso, muito difícil” (P2-23). O sacrifício é aliviado em certos momentos, principalmente, quando o objetivo educacional é alcançado. Assim, se expressa o participante: “mas também, quando chega o final do ano que todos os alunos aprendem que, a gente contou com a ajuda da comunidade e de Deus, torna-se um trabalho prazeroso. Eu agradeço muito a Deus por isso” (P2-23).

A partir dessa fala, observamos a concepção de ensino e de aprendizagem dos participantes. O primordial, quando se pensa em escola, é a aprendizagem dos alunos. Nessa comunidade, essa relação, parece vir mediada pelo Deus supremo, visto que os professores se sentem sós, com relação ao acompanhamento pedagógico. Por vezes, perdidos ao ensinar a ler e escrever. A aprendizagem da cultura e dos saberes locais pelos professores é mediada pela capacidade de reelaborar, de pesquisar e de construir significado ao seu trabalho. Enquanto isso dialogam com o contexto e com os alunos e

seus saberes. Tem-se, assim, a comunicação social como o veículo fundamental para as trocas e interações.

As palavras verbalizadas não são abstratas ao mundo do trabalho do professor nessas comunidades. Foram extraídas de suas próprias vivências. Palavras cujos sentidos remetem ao saber fazer da profissão, a arte de viver na floresta. Outras, aos desejos. Por vezes, ao lamento. E cada professor(a) vai falando da sua relação com as palavras, às vezes, como se não fosse ele, às vezes, dele próprio. E murmuram montando os agrupamentos e verbalizam justificando-os. Talvez um conflito se esteja vivendo na hora de exteriorizar o pensamento, mesmo assim, vão construindo seus agrupamentos com a ideia de que é sofrido e difícil ser professor em comunidades ribeirinhas. Observemos, pois,

Sufrimento, difícil. Por que eu escolhi estas palavras? Por que existe sofrimento? Existe. Isso é difícil? É. Mas é um sofrimento que é bom. Você sofre quando você está com água nos peitos, quando você vê uma cobra e você corre com medo, mas aí você, estando lá, é um sofrimento esquecido. É um sofrimento esquecido. É difícil por conta do acesso à rua e pelas dificuldades do planejamento, dos nossos coordenadores ajudarem a gente. Aí é um sofrimento. É difícil. Mas é bom. É bom (P3-10).

Que relação é essa, difícil e boa ao mesmo tempo? Nesse caso, é interessante pensar para quem o professor está falando. Fala consigo mesmo, ao mesmo tempo que participa de uma pesquisa de doutoramento. Ela, a pesquisadora, pensam eles, é professora da universidade. Não é uma pessoa/colega qualquer como se estivéssemos numa mesa de bar em parceria. Há, por mais que não queiramos, uma relação de autoridade demarcada entre os sujeitos. Entre nós. E, por isso, às vezes, percebemos que os professores em questão, pelo impulso que a palavra move, falam da dificuldade, no mesmo instante pensam que precisam justificá-la. Daí, então, não ser só a dificuldade elencada. O ser professor também denota aspectos de bondade. Afinal, somos professores (nós e eles – alguns foram alunos nosso) e sempre há algo de que podemos nos orgulhar. Contudo, lembram: “o professor tem que estar consciente que ele vai ter que enfrentar barreiras, dificuldades. Ele tem que ter mais ou menos uma ideia do que é trabalhar na zona rural” (P3-21).

O professor, tal qual o filósofo – usando as expressões de Berger e Luckmann (2005) sobre a construção social da realidade, deve “estabelecer a distinção entre afirmativas válidas e inválidas relativas ao mundo”. Para nossos participantes, é,

portanto, fazer as comparações entre o mundo anteriormente seu (urbano) e o novo mundo (rural); mesclar-se nas tarefas do professor: filósofo, sociólogo, etnometodólogo. Todos e um só ao mesmo tempo, em busca de compreender e apreender a construção social daquela realidade. Observando, olhando, juntando-se a eles no dia a dia, construindo assim um arsenal em que possa ancorar o novo, o estranho, em função da constituição dos guias de ação. E na expressão do lamento continuam a dizer os professores/participantes:

Difícil. Não é qualquer pessoa que encara ser professor ribeirinho. Primeiro, vem por necessidade do emprego, do salário. Aqui não tem oportunidade para se exercer outra profissão, nem fazer outros cursos. Essas pessoas são consideradas corajosas. Elas passam por dificuldades. Sofrem a ausência da família. Às vezes, deixam pai, mãe, marido, filhos. Mas com todo esse sofrimento são heróis porque, mesmo estando num lugar distante, exercem sua profissão e tem o seu salário (P3-63).

É uma profissão que traz sofrimento devido às más condições de trabalho e de vida. Você deixa seu conforto, sua casa, seus irmãos. Então fica um pedacinho seu aqui, outro lá. É um sofrimento. E você tem que ser corajoso porque senão, na primeira semana, bate a saudade, bate o sofrimento e você vai embora. Eu considero um professor ribeirinho um grande herói. Quando tem todas as condições para você realizar e não realiza, é por falta de responsabilidade; mas quando, diante das dificuldades, mesmo assim você faz isso com amor e dedicação, dando tudo de si, então eu acho uma pessoa dessa, um herói. E é uma profissão que tem que haver muito amor (P3-73).

Porque eu acredito que a gente tem que ser mesmo corajoso porque sem coragem a gente não vai a lugar nenhum (P2-95).

O mundo da vida cotidiana, usando as palavras de Berger e Luckmann (2005, p. 35), “engendra-se pela compreensão de uma realidade”. Para o autor, a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que formam um mundo coerente. Consideramos importante destacar que nossa investigação toma o autor acima como base para entender os sentidos atribuídos à própria realidade e como os professores oriundos do contexto urbano lidam com o diferente, nessa relação urbano *versus* rural. Não temos a intenção de fazer análise sociológica tampouco antropológica da construção social dessa realidade; nosso objeto de estudo é, prioritariamente, a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas, com isso, queremos mostrar uma realidade com



a qual os professores se deparam e têm, ao mesmo tempo, que interagir para poder sobreviver nesses contextos.

Na sequência, observamos uma fala angustiada do professor, retratando a realidade escolar vivida. Vejamos:

O professor guia o aluno na aprendizagem porque os alunos lá sabem muitas coisas, mas a partir do conhecimento dele. E o professor sai da zona urbana e vai fazer com que eles aprendam a norma culta porque eles têm ali aquele linguajar, mas na linguinha dele, né? Então, você leva a norma culta para ele e vai servir de guia, colaborador e transmissor do conhecimento. Assim, ele vai conhecer o mundinho dele e você o leva a conhecer o mundo lá fora (P3-55).

Essas construções nos são importantes porque, para compreendermos e apreendermos a representação social do ser professor precisamos saber, antes, quem são esses sujeitos, onde vivem, como vivem e por que vivem ali, e, no caso deste estudo, por que vão para essas comunidades.

Não estamos num vazio nem isolados, nem os professores que se distanciam do urbano, nem mesmo os ribeirinhos que sequer conhecem e/ou convivem na cidade. Há, entre eles, um jeito específico de ser e estar na floresta que é, de fato, encantador a uns; assustador a outros; desconhecido para muitos. É um mundo que se precisa entender para sobre ele agir. Ancorar para objetivar e entender, assim, como o grupo pensa as suas relações, partilhando, então, ideias e linguagens para poder firmar um vínculo social. Para os professores,

Os costumes são totalmente diferentes. Eles são curiosos e perguntam sempre pelas coisas da cidade. Tem muitas pessoas que passam de dois anos sem vir à cidade. E os alunos perguntam como é, se tem muita gente. Mâncio Lima é uma cidade pequena em relação a Cruzeiro do Sul, mas eles querem conhecer. Eu disse o tanto de pessoas que tem aqui<sup>32</sup>, o tanto de casa que tem o Bairro Iracema. Então eles ficam invocados porque esse bairro é maior que as comunidades do Rio Azul todas. Aí eles perguntam: mas professor, como é que pode? Então Mâncio Lima é grande assim? Eles querem conhecer. Aqui em casa já veio 6 alunos depois que eu cheguei. Eles dizem que estão com saudade. Eu falo que eles podem vir e que eu não vou ficar diferente só porque eu saí da comunidade... Se vocês chegarem lá em casa eu vou ser a mesma pessoa. Eles perguntam: e o senhor não muda não, quando chegar lá? E eu digo: não, sou a mesma pessoa (P2-04).

---

<sup>32</sup> Referindo-se ao município de Mâncio Lima.

Quais são os conhecimentos, as responsabilidades, os interesses inerentes aos professores ribeirinhos? Em vozes acrescentam, ainda: “Dificuldades você encontra em todo lugar, né? Mas você pode amenizar, dependendo de como você está e do espírito do dia. As dificuldades vêm, mas podem ser amenizadas” (P3-37). O convívio com as pessoas e o contato com discussões teóricas sobre o processo de aprendizagem escolar e as relações humanas intrínsecas a esse processo parecem dar conta de que os alunos são mais do que “[...] contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente, fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria [...]” (ARROYO, 2007, p. 53).

É essa a arte de viver na floresta. Perpassada por vozes da dificuldade, do sofrimento, do isolamento, aprendendo as regras do jogo para lidar com a cultura e os saberes locais. Conhecendo a realidade para agir sobre ela. Sendo um guia para essa gente. Vivendo, de fato, uma relação de ensinar e aprender, marcadamente, porque se assim não for, não se estabelecem os vínculos de amizade que precisam para se fixar nas comunidades com o emprego de professor. Viver na floresta é difícil, carrega a semântica de uma “vidinha mais ou menos” e pacata do campo. Vida simples, porém humana marcada, sobretudo, pelas necessidades de sobrevivência. Ser professor ribeirinho é, em princípio, ser corajoso.

Diante de reclamações sobre o ser professor nessas comunidades, nos vem à mente a indagação: por que a escola é importante? A partir dessa indagação, dialogamos novamente com Arroyo porque ele, também, incita o questionamento para, em seguida, responder, dizendo que,

A escola é importante porque influencia e muito nossas vidas. O que levamos de tantas horas vividas no tempo de escola? Levamos hábitos, sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e auto-imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir (ARROYO, 2007, p. 112).

Lembra-nos, ainda o autor, “formamo-nos como sujeitos sociais e culturais situados, colados a um lugar, a um tempo, a práticas concretas” (Ibid., p. 112). Por isso, dizemos que a arte de viver na floresta traz, à tona, os modos de viver em lugarejos amazônicos das cabeceiras dos rios. Uma pacata vida cujos sonhos são alargados a

partir dos conhecimentos que a escola dissemina tornando-os além de sábios da floresta detentores de outros conhecimentos, informações e saberes que os qualificam desde a escola.

Da arte de viver na floresta – tratada neste capítulo, passamos aos saberes em construção que mobilizam todos esses profissionais para o exercício da docência. Tema que abordaremos no capítulo seguinte.



**Figura 9:** Em busca dos sujeitos de pesquisa.  
**Fonte:** A autora (2009)

## 4 FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS: INSTITUINDO SIGNIFICADO AO SER/FAZER DO PROFESSOR

---

A sensibilidade transforma os acontecimentos exteriores, afetando o ser em acontecimentos interiores, e a afetividade projeta em manifestações exteriores (gritos, sobressaltos, etc.) os acontecimentos interiores que agitam o ser. Por isso, a dialética ação/conhecimento/comunicação torna-se: ação→conhecimento→comunicação→sensibilidade/afetividade.

(MORIN, 2005)

Para Gatti (2011), a formação docente seja pré-serviço ou continuada constitui faces de uma mesma problemática. Embora problemática aos estudiosos e críticos da educação, a formação docente em serviço, a vemos como possibilidade de ampliação de conhecimentos e, conseqüentemente, de melhorias no processo educativo. A formação docente, atualmente, orienta-se pela LDB nº 9.394/96 e pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Esse decreto dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, alterando, assim, o disposto nos artigos 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Esse marco legal de 1996, na verdade, caracteriza uma conquista da categoria, uma vez que, entre outras determinações, legaliza a formação inicial (nível superior) exigida para o ingresso no magistério. Um trabalho que lida diretamente com seres pensantes e não com objetos moldáveis à revelia de gostos e preferências. Para tanto, é preciso entender como o sujeito aprende. Desse modo, compreendemos que a formação vai possibilitar a abertura de novos horizontes aos professores, munindo-os de conhecimentos teóricos e práticos para entenderem o que os alunos pensam quando erram, buscando compreender, também, os comportamentos manifestos.

Segundo observamos na LDB nº 9.394/96, em seu Título VI – Dos profissionais da educação – há uma exigência no que tange ao cumprimento dessa legislação para a formação de professores, conforme reza o artigo a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Regulamento).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 2009).

Assim, construímos o entendimento de que, a partir da LDB de 1996, para ser professor é preciso, passar inicialmente, pela formação em nível superior, o que, antes, não acontecia. Isso representa, verdadeiramente, uma conquista dos e para os professores, porque quem, ainda, não possui a formação, mas já está inserido nas redes de ensino públicas, tem a possibilidade de adquirir a titulação em serviço por intermédio de diversos Programas Especiais de Formação de Professores que se estendem, desde então quando da aprovação da LDB. Desse modo, a Lei demarca a obrigatoriedade formativa, ratificando a compreensão que, por décadas, culpou os professores pela má qualidade no ensino associada à não-formação e/ou professores leigos. Contudo, observamos, aqui, as críticas feitas por Linhares e Silva (2003), ao lembrar que,

Essas alternâncias – recorrentes da legislação – foram atravessadas por ambiguidades que acabaram por abastecer uma leitura social, que, longe de valorizar as alternativas de formação na escola, fortaleceram um clima de medo e ameaça, provocando uma corrida compulsiva para a obtenção de diplomas universitários, sem tempo para avaliação de seus custos e benefícios sociais acadêmicos (Ibid., p. 20-21).

Temos, assim, os aspectos legais e normativos para a formação de professores, porém, não ileso das críticas dos estudiosos da área da educação em virtude da busca pela formação da maneira como ela tem acontecido – processos de formação aligeirados em sua maioria. Contudo, queremos destacar, em consonância com Gatti (2011, p. 162) que, “os professores, como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetual ou abstrata com esses profissionais”. Para a autora,

Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade. Associada a identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos elementos multideterminantes dos modos de ser profissionais. A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sócio psicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modelo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes. Quem é esse professor em relação ao qual tantas e tantas pesquisas se fazem? Quem é esse professor de quem se diz não ter ‘qualidade’? Que representações têm de si, como pessoa e

profissional? Como essas representações interagem atuando na sua própria formação e nas ações pedagógicas que desenvolve? Essas são questões importantes para a compreensão do ser professor que podem nortear o fazer-se professor (GATTI, 2011, p. 162).

As indagações de Gatti são propulsoras de desafios diante da possibilidade de conhecer mais sobre os professores, suas histórias, suas construções teóricas e metodológicas. Questões essas que se somam as nossas quando queremos saber sobre o ser professor em comunidades ribeirinhas do interior do Acre.

A partir desses questionamentos e da categoria temática 2 – **Saberes em construção**, construímos este capítulo. Vale lembrar que essa categoria articula os seguintes temas: 2. O exercício da docência – formação; 5. Relação de afetividade (escola como extensão do ambiente familiar); 11. Sobre a aprendizagem dos alunos; 12. Mediador. Todos originados a partir da Análise de Conteúdo das justificativas do PCM, anunciados no capítulo 1.

Dos saberes em construção – compreendemos as questões relacionadas ao ser e estar professor diante da diversidade da/na floresta, da necessidade que estes têm de saber sobre a cultura local. Reforçam os sentidos atribuídos às questões afetivas construídas na vivência diária com os ribeirinhos. São, na verdade, questões abrangentes, assim como são os saberes em construção. Uma identidade professoral construídas nas interações sociais, representando a si e ao seu grupo como pessoa e como profissionais. Além disso, buscam formação acadêmica que melhor o qualifique para o fazer docente e para a melhoria do salário e manutenção da família.

Há uma circularidade dos discursos negativos sobre o ser professor nessas comunidades, por isso mesmo, representam, através do elemento coragem, a perspectiva da atuação pedagógica e vivencial. Uma postura em que se rompe o medo depois de ancorar o novo e se familiarizar nesses contextos ribeirinhos. Estabelecem desse modo, uma relação de positividade diante dos discursos da negatividade apontado pelo sofrimento vivido.

As dificuldades se materializam de diversas formas, dentre elas, na discriminação que sentem quando se apresentam na cidade; pelo próprio trabalho que exercem sem a ajuda, que, para eles, têm os professores urbanos. Soma-se a isso o *ser tudo* diante da comunidade. Como observamos, a partir de suas falas: “Ser professor é ser tudo. Escolhi tudo, porque, ser professora em comunidade ribeirinha você é isso: pai, dentista, médico, exemplo para comunidade, mãe, conselheira, enfim, tudo” (P1-

22). Gatti (2011), estudando alunos concludentes do ensino médio em vários Estados Brasileiros, pergunta – quem quer ser professor? Para a autora,

Poucos jovens brasileiros querem vir a ser professores. [...] os jovens por um lado reconhecem valor no trabalho dos professores, enfatizando a importância do ensinar, porém, de outro, qualificam esse trabalho como desgastante, não reconhecido, mal remunerado, trabalho que exige paciência e dedicação e cujo retorno não compensa, tanto pelas dificuldades de lidar com crianças e adolescentes, hoje, como pela ausência da perspectiva da carreira. Amigos familiares e sociedade não têm essa profissão em alta conta (GATTI, 2011, p. 218).

Os estudantes não sonham em ser professor, não querem assumir uma profissão tão desgastada, pouco valorizada, cujo salário não recompensa o desgaste. Esse é um falar circulante no contexto educacional o que, para nós, reforça exatamente o discurso da negatividade da qual falamos. Assim como os estudantes pesquisados por Gatti, os nossos, em sua maioria, não sonhavam em ser professor, mas estão nessa profissão pelas condições socioeconômicas que os empurram para o mercado de trabalho e, nessa região, segundo eles próprios, o emprego de professor é o mais fácil de arranjar. Não estão nela por amor muito menos por vocação, antes, porém, pela necessidade. Talvez por isso mesmo, lamentem tanto as dificuldades enfrentadas. “Difícil. É difícil o acesso. Além disso, não temos material didático suficiente para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Ficamos longe da família que está na cidade. Às vezes, é difícil se adaptar à realidade deles lá no seringal” (P1-19). “Eu nunca tinha ido para o interior, aí eu tive um impacto tão grande que eu fiquei três dias só chorando. Fui muito apreensiva, mas depois fui me adaptando” (MARGARIDA).

Discursos produzidos, a nosso ver, pelo sofrimento e pelas dificuldades enfrentadas. Há outros participantes que são enfáticos em lembrar que estão, nessas comunidades, porque foi mais fácil entrar na faculdade e fazer o curso superior, mas, depois, com o diploma, há a possibilidade de fazer concursos à procura de novo/outro emprego. Muito embora os professores falem ser o emprego de professor o mais fácil de arranjar, parece que estão diante de uma negação da própria profissão porque querem sair dele tão logo consigam outro emprego. O que nem sempre é fácil. Alguns não querem se aposentar no magistério. Enquanto que outros, criam gosto pelo exercício da docência com sua prática cotidiana e o envolvimento com os alunos e a comunidade. Uma espécie de amor pelo que fazem.



Nesse sentido, tomamos de empréstimo as palavras de Tardif e Lessard (2007) para dizer que o magistério não deve ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Talvez possamos aqui dizer que esse chamamento de Tardif seja o sonho de todo profissional da educação: melhores condições de trabalho; bons salários; reconhecimento social. O que, na verdade, sem querer ser pessimista, apenas olhando a realidade dos últimos anos, tal fato está, ainda, longe de acontecer. Lembramos aqui a reclamação dos professores em tudo ser naquelas comunidades: padre, pastor, psicólogo, dentista, médico. Servente, merendeiro(a). Agricultor, pescador. Enfim, são várias as profissões elencadas que se agregam o fazer desses profissionais do ensino em comunidades ribeirinhas. Desde a chegada do professor na comunidade, esse passa a ser referência para aquela gente, mas, para isso, precisa se tornar amigo delas e estabelecer os laços de afetividade; caso contrário, nem fica lá.

Através das justificativas dos participantes, vamos percebendo que o discurso da negatividade, sobre a profissão nessas comunidades, vai sendo minimizado à medida que falam da possibilidade do sucesso escolar e dos laços da afetividade que vão sendo, aos poucos, construídos. Todavia, percebemos que a reclamação sobre a profissão docente são independentes de ser professor em comunidades ribeirinhas. É um discurso, a nosso ver, nacional. Onde estão os professores, estão também os discursos negativos da/sobre a profissão que, de certa forma, até amedronta os que querem adentrar a carreira docente.

E no embalo do discurso quando dos agrupamentos do PCM, vão justificando: a necessidade de fazer o planejamento; ter conhecimento da realidade, ir além dela para poder transmitir mais conhecimentos aos alunos; ter competência para ensinar; ser criativo na sala de aula, sendo educador acima de tudo. Ter pontualidade em seu trabalho. Desse modo, os participantes vão se envolvendo com a comunidade e com o fazer docente mobilizando os conhecimentos prévios que se juntam aos que estão aprendendo, seja no curso de formação, ou no próprio curso da vida cotidiana nessas comunidades. E dos sentidos tematizados, a partir de seus discursos, denominamos essa categoria de saberes em construção que abordaremos na sequência.

#### 4.1 SABERES EM CONSTRUÇÃO

Desde que nasce, o homem está em constantes situações de aprendizagem. Com os professores das comunidades ribeirinhas, não é diferente. Contudo, esse aprendizado, para eles, vem marcado com certas especificidades que o próprio contexto impõe. Assim, observamos a necessidade de conhecer mais – o que imprime, de certa forma, a sensação de não saber, o medo em face das novas situações.

Para pôr em movimento o próprio processo de construção do saber, é necessário ter o conhecimento; envolver-se na busca e construção deste. Essa forma de pensar o conhecimento é manifestada através dos dizeres:

Conhecimento. Este conhecimento, é uma palavra que sempre o professor tem que ter, é o conhecimento, principalmente, da zona rural. Conhecer a comunidade, o aluno. Principalmente nossos coordenadores, do trabalho, do conteúdo. Se não tiver conhecimento para nós se expressar dentro do nosso conteúdo, não dar certo. O conhecimento é, assim, muito importante. O educador sempre tem que ter o conhecimento de tudo que ele vai fazer (P2-13).

O conhecimento que você leva é pouco. A gente só leva, assim, o conhecimento dos livros, do que a gente estudou na escola e quando chega lá, é totalmente diferente. Então, tem que ser um conhecimento, adquirido com a cultura deles. A gente não pode chegar impondo o conhecimento de fora (P2-76).

Tem que ter conhecimento do conteúdo que vai trabalhar na sala de aula. Tem que ter conhecimento da comunidade para poder se planejar em torno da cultura da comunidade, resgatando tudo, que é para as crianças sentirem entusiasmo (P2-10).

Conhecimento. Esse conhecimento que tanto faz parte, para mim, do conteúdo em si, de sala de aula como o conhecimento da zona rural. Do viver na comunidade, porque isso faz parte. Muitas vezes, você vive só na cidade e quando você vai para a zona rural você é cheia das coisas: ah eu não faço isso! Ah eu não faço aquilo! Você precisa ter esse conhecimento porque se você for toda cheia das coisinhas, patricinha, você não se dar e nem eles se dão com você, jamais (P2-24).

Pelos relatos acima, percebemos que os participantes sentem a necessidade de conhecer a cultura local para poder exercer a atividade docente, conforme apontamos em capítulos anteriores. Não é possível, ao que nos parece, uma sobreposição de cultura, normas ou modos de vida, como lembra (P2-24) acima. Quem chega, precisa se adequar ao cotidiano vivido na comunidade. Apesar de serem os moradores ribeirinhos

desejosos do saber mais, isso não implica passividade. Como quem olha desconfiado aquele que chega e, de mansinho, vão se aproximando. Só o convívio possibilita as trocas simbólicas, os saberes. Aqueles que não se adaptam tomam o fazer docente como atividade mais valorizada, aos poucos sentem, uma quase insignificância diante dos saberes dos povos da floresta, conforme eles mesmos ressaltam: “não se dão na comunidade.”

É óbvio que, para o exercício da docência, os professores precisam se atualizar constantemente, e essa busca vai produzindo um volume de saberes que vão, desde os acadêmicos, aos saberes culturais locais e, ainda, os saberes que se acumulam com a experiência. Aqui retomamos Tardif (2004) para quem,

Os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação a interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formadores de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Ibid., p. 54).

Essas construções são marcadamente vividas, ora pelas informações adquiridas enquanto aluno, ora pelas trocas do dia a dia – (apropriação da cultura em si), numa simbiose que constitui o par saber escolar/saber da tradição. Ao que nos parece, trata-se de uma relação de aquisição de conhecimentos, incluindo a formação profissional. Para os professores,

Esse conhecimento não é só o conhecimento que você passa para o aluno, mas quanto mais conhecimento o professor adquire, melhor para o seu trabalho. Esse curso de ensino superior para todos os professores foi uma atitude muito bonita porque, quanto mais você tem o conhecimento, melhor é para seu trabalho. Enriquece tanto a vida profissional quanto a vida de seus alunos (P2-74).

Tem que ter conhecimento para mostrar e repassar para quem não tem (P3-26).

A palavra conhecimento nos remete ao ato de perceber ou compreender por meio da razão e/ou da experiência. Ou seja, o não conhecer e, por consequência não-familiar, são sinônimos, porque a familiaridade vem com o conhecimento, enraizado na complexidade de suas interações, na constituição dos saberes experienciais. “Levo o meu conhecimento sistematizado para juntar ao conhecimento que eles já têm. O

conhecimento, digamos, da vida deles, do cotidiano. Então eles têm necessidade do meu conhecimento sistematizado” (P2-68). Aqui, o participante se coloca como “dono do saber”, talvez pela relação existente entre o conhecimento formal e não-formal quando de sua chegada à comunidade. Anuncia, assim, uma troca simbólica com marcas do ensino tradicional, concepção esta, que segundo Misukami (1986),

O conhecimento parte do pressuposto de que a inteligência, ou qualquer outro nome dado a atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social, etc.), às quais deveriam ir das mais simples às mais complexas [...]. A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão préestabelecidos, daí a ausência da ênfase no processo. Trata-se, pois de ideias selecionadas e organizadas logicamente (Ibid., p. 10-11).

Pensamos, contudo, que os resquícios da história servem para compreendermos o presente, não necessariamente para reproduzir o passado. Nosso objetivo nesta tese não é o estudo do passado, mas as representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas. A partir da Teoria das Representações Sociais – nosso foco teórico e metodológico – filiamo-nos, mais uma vez, às palavras de Duveen (2005) ao dizer que “é através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e formadas” (Ibid., p. 28). Se isso é verdade, não podemos afirmar que o professor (P2-68), anteriormente citado seja um professor que se apoia na perspectiva teórico-metodológica da escola tradicional. Ao que percebemos, há, apenas, resquícios dessa concepção, mas que se reorganiza na dinamicidade da vida e, por consequência, das representações sociais e que se constitui em instrumento de integração social.

Indagamo-nos: por que o conhecimento é discurso frequente entre os professores ribeirinhos? Existe um consenso do que seja o conhecimento para eles? Os sentidos oriundos de seus discursos nos levam a entender que há tanto um conhecimento que precisa ser aprendido no convívio com os moradores, quanto um conhecimento de conteúdo escolar a ser transmitido. No segundo caso, esses conhecimentos referem-se àquilo que aprenderam ao longo da vida estudantil e que, agora, precisam repassá-los enquanto profissionais do ensino.

Os professores e moradores (alunos) encontram-se numa relação de apropriação do conhecimento que poderá se caracterizar como uma relação de saberes em construção: os professores, familiarizando-se com a cultura e com o saber da tradição;

os alunos, com o conhecimento difundido pela escola. Enquanto o primeiro busca a familiarização para poder intervir nos processos de formação escolar e construir assim, seu “guia de ação”; o segundo busca a familiarização com a escrita e os benefícios por meio dela adquiridos. São representações em constante processo de construção e reconstrução. Construções cognitivas, portanto. Simbólicas ao mesmo tempo. Buscamos em Moscovici (2005a) a explicação de tais construções cognitivas, o que, para ele, se dá por meio de três hipóteses tradicionais: hipótese da desiderabilidade; hipótese do desequilíbrio e hipótese do controle. Para o autor,

A hipótese da desiderabilidade, isto é, uma pessoa ou um grupo procura criar imagens, construir sentenças que irão tanto revelar como ocultar sua ou suas intenções, sendo essas imagens e sentenças distorções subjetivas de uma realidade objetiva; 2) a hipótese do desequilíbrio, isto é, todas as ideologias, todas as concepções de mundo são meios para solucionar tensões psíquicas ou emocionais devidas a um fracasso ou a uma falta de integração social; são, portanto, compensações imaginárias, que teriam a finalidade de restaurar um grau de estabilidade interna; 3) a hipótese do controle, isto é, os grupos criam representações para filtrar as informações que provêm do meio ambiente e dessa maneira controlam o comportamento individual. Elas funcionam, pois, como uma espécie de manipulação do pensamento e da estrutura da realidade (MOSCOVICI, 2005a, p. 54).

Corroborando o dizer moscoviciano, compreendemos que as imagens que se criam da realidade, as concepções de mundo, assim como o controle dos comportamentos são elementos cognitivos e simbólicos vivenciados, no caso, dos professores em apreço, no contexto do fazer docente nas comunidades ribeirinhas.

Através das representações, filtram as informações que provêm do meio ambiente; controlam o comportamento individual; restauram o grau de estabilidade interna; criam as imagens, constroem as sentenças que irão ocultar ou revelar suas intenções. Por isso mesmo, compreendemos que as hipóteses apresentadas por Moscovici (2005a) e expostas acima estão relacionadas às construções das representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas, pelos nossos participantes da pesquisa.

Contudo, destacamos que essa representação da atividade docente é construída de forma dual, ou seja, ora fala do prazer; ora, da carga pesada do ser professor, principalmente, por essas comunidades serem de difícil acesso. Observamos, pois, que atribuem ao elemento representacional “necessidade” um sentido valorativo, por vezes,

relacionadas ao aprender (saber escolar). “Necessidade de ter emprego, ganhar dinheiro para sobreviver. Necessidade de saber, de aprender os conhecimentos da ciência” (P1-25). Tais sentidos estão presentes no discurso dos participantes, desde a etapa inicial da pesquisa empírica com a TALP, passando pelo PCM em suas Classificações Livre e Dirigida até a entrevista semiestruturada.

Sintetizamos aqui algumas ideias no que se refere à construção identitária do ser professor: uma forma de ajudar à família; possibilidade do emprego; querer ajudar (ensinar) àqueles alunos. A ajuda através do ensino remete diretamente aos sentidos atribuídos pelos professores à palavra conhecimento. Isso porque, ao falarem dele, relembram tanto o ato de ensinar (transmitir) aos alunos, quanto a busca do estudo para não ensinar errado àqueles que querem aprender. Observamos, ainda, que, quando falam do conhecimento, estão chamando, para si, a responsabilidade pela busca deste; é uma espécie de alerta justificada, dentre outras falas, na que segue:

E, conhecimento. O professor tem que ter uma certa bagagem de conhecimento para poder transmitir para os alunos. Para isso, o professor tem que ler muito, estudar porque se for acomodado jamais vai ter êxito no seu trabalho (P2-37).

Acomodar-se no exercício da profissão não leva ao alcance dos objetivos educacionais. Parece estarmos diante de um discurso circulante: estude, procure, leia. Senão, fica para trás. E continuam os professores com suas justificativas:

Conhecimento é uma coisa importante, pois, como é que a gente vai trabalhar sem ter o conhecimento, né! Então, eu acho que a gente tem que se esforçar, dar o máximo de si para ter conhecimento e poder passar. Porque eu acho assim, que a gente não vai para sala, como eu já tenho 22 anos de experiência, e ficar ensinando só a mesma coisa, né? (P2-11).

Conhecimento. O professor tem que ter o conhecimento, tanto na História quanto no Português, na Matemática. Tem que ter o conhecimento para passar para as crianças (P2-01).

Conhecimento. É uma parte fundamental, com certeza ninguém sai por aí pegando qualquer um para se educar ou para transmitir conhecimento, né? Eu vejo o professor como um cidadão ou cidadã que precisa ter o conhecimento. Seja o conhecimento do dia a dia, seja o conhecimento científico, pois, é alguém que vai passar o conhecimento para própria criança. Porque você tem que ter o conhecimento do que é certo, do concreto. É muitas vezes, o professor tem o conhecimento, mas aprendeu errado porque alguém ensinou

errado para ele e ele, por não pesquisar para ver se aquilo é realmente verdadeiro, acaba transmitindo conhecimento errado para o aluno e o aluno aprende errado para o resto da vida (P2-08).

O conhecimento aqui está relacionado tanto a um saber fazer (saber prático), quanto ao processo de aquisição do saber escolar (saber teórico). Assim, para exercer a profissão docente no interior da floresta, é preciso a formação escolar, aprender os conteúdos que serão transmitidos aos alunos, quanto conhecer os aspectos culturais nos quais estão envolvidos os moradores ribeirinhos. É uma relação teoria/prática, subjetivo/objetivo que perpassa toda a esfera educacional. Mais uma vez filiamo-nos a Tardif (2004, p. 31) por dizer que “o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” Para tanto, precisa conhecer.

Os professores estão em busca de um consenso, algo que norteia sua fala e o fazer diante das condições de vida e trabalho. Talvez possamos, aqui, associar ao que Moscovici (2005a) nos chama a atenção, “[...] a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (Ibid., p. 55).

Seja a busca de um consenso, seja a reprodução do discurso circulante, o fato é que os professores querem sentir-se em casa, a salvo de conflitos. Seria uma espécie de segurança do próprio professor que lhe garante o direito de permanecer na comunidade. Para tanto, é preciso, antes de agir, conhecer; familiarizar-se como diz Moscovici; entender a dinâmica da familiarização; responder aos estímulos e às imagens que se impõem à própria realidade. O conhecimento de que tanto falam os professores, também remete a esse sentido. Como se familiarizar sem antes conhecer? Como se dar bem na comunidade sem estabelecer os laços afetivos e a relação de amizade? Os alunos, seus pais, suas angústias e suas necessidades? Seus afazeres?

Os saberes em construção a que nos referimos neste capítulo, são decorrentes dos mecanismos de ancoragem e objetivação na perspectiva moscoviciano, visto que eles ocorrem a partir dos condicionantes históricos e sociais nos quais estão inseridos esses profissionais. Desse modo, a apreensão dos saberes locais se constitui numa âncora em que possam agarrar-se, trazer para si, familiarizar-se com a nova realidade.

Constroem as representações sociais da própria docência, a partir do elemento difícil, contudo, tomam a coragem numa perspectiva de âncora que acena para o guia de ação, ora protegendo-se, ora agindo. Nessa coragem, portanto, depositam, também, os

elementos afetivos que se juntam aos técnicos, como vimos na configuração escalonar e na Análise Multidimensional – capítulo 2.

No diálogo que fazemos com Tardif (2004), constatamos que falar do saber dos professores é falar também de suas histórias construídas nas relações sociais. Afinal, o homem não está sozinho no mundo e não constrói nada a partir do nada. Todas as suas interações são contextualizadas e marcadas por um tempo cronológico e social. Para o autor,

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é alguma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a intimidade dele, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2004, p. 11, grifos do autor).

Nesse sentido, corroboramos, ainda, a ideia do autor de que o saber dos professores é um saber social, uma vez que não se constrói no vazio, como dissemos. Há toda uma trama de relações que perpassa a vida em sociedade. A produção do conhecimento é o resultado de interações sociais, e, no caso desses professores, há uma relação de ensinar e aprender do/no fazer docente. Tal relação é revelada por eles, principalmente, quando falam do professor transmissor do conhecimento. Os professores têm consciência de que ensinam enquanto aprendem, e aprendem enquanto ensinam – constatações essas que tomam o sentido de linearidade no discurso professoral e na tessitura desse enredo. Vejamos o fragmento abaixo:

Ele é transmissor de conhecimento, mas, também, aprende com os alunos. Ele é, na verdade, um mediador do conhecimento. Às vezes tem que ser solidário, entender a vida do aluno (se faltou, porque faltou?). Ao mesmo tempo em que está ensinando, tem que ser, também, solidário (P2-33).

Obviamente, entendemos que os professores enquanto profissionais do ensino, precisam sistematizar os conteúdos escolares para poder ensinar, ou seja, organizar, metodologicamente, a aula, e ter domínio dos conteúdos. No entanto, a relação de aprendente deve se manifestar, entre outras situações, na relação com as tradições e com os saberes populares, que os professores não dominavam até então, porque não são da



comunidade. Assim, ao mesmo tempo que ensinam os conhecimentos escolares para os alunos, aprendem sobre a cultura, os costumes, associando esse fazer cotidiano ao saber formal, e portanto, vivenciando a constituição de um saber que é social. Tardif (2004) justifica esses saberes da seguinte forma:

Em primeiro lugar esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores que possuem uma formação comum [...] trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionantes e recursos compatíveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. [...] E segundo lugar, esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização [...]. Em terceiro lugar, esse saber também é social porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais (TARDIF, 2004, p. 12-13, grifos do autor).

O autor retoma a questão do objeto social estabelecendo a diferença entre o trabalho de um operário de uma indústria e o trabalho do professor. Enquanto o primeiro manipula objetos, os professores lidam com seres humanos em função de um projeto educativo que, para Tardif (2004, p. 13), se materializa em “transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. Retoma o significado de ensinar que, para ele, “é agir com outros seres humanos [...] portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, mas se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.”

Ainda na definição do saber, na perspectiva de saberes sociais, Tardif (2004) destaca em quarto lugar que os saberes a serem ensinados e o saber ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais.

E finalmente, em quinto lugar [...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (TARDIF, 2004, p. 14).

“É um saber sempre ligado a uma relação de trabalho” diz o autor. Aproximando Tardif (2004), Moscovici (2005a; 2011), Jodelet (2001), entendemos que não é possível estudar as práticas e as concepções dos professores, sem antes compreender a relação histórica e cultural da formação e da vida cotidiana desses profissionais, levando-se em conta os elementos afetivos, mentais e sociais – os saberes construídos e em construção.

Desse modo, compreendemos que os saberes em construção acontecem na própria relação entre a teoria e a prática desses professores – eternos aprendizes. E na consciência de que somos seres inconclusos, nos diz Freire (2007b, p. 58) “se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados”.

#### 4.2 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

“O professor é o sujeito que pode revelar o movimento de conscientização – no sentido de dar conta – de que precisa estar em constante atitude de revelar sua ação pedagógica” Benachio (2011, p. 13). Partindo desse princípio, compreendemos que, para o exercício da docência, a formação é inegavelmente fundamental, exatamente por ser possibilitadora de mudança e ampliação do universo cultural e social. Além disso, há elementos, tais como: conhecimento, planejamento, criatividade, pontualidade, que precisam ser perseguidos. Assim, relatam os professores: “num ambiente educacional temos que planejar os trabalhos diariamente para estar transmitindo o melhor conhecimento para nossos alunos” (P2-84). Ser professor traz implícito o conhecer como nos alerta Benachio (2011) e, retomando o grande educador brasileiro Paulo Freire, acrescenta:

É Paulo Freire quem nos diz que o espaço pedagógico requer do professor preparação para ensinar e sistematizar, para chegar ao conhecimento científico, para cuidar da afetividade, o que envolve a relação professor-aluno-conhecimento. Exige preparo para que o professor se constitua em um fundador de mentalidades, e não em um transferidor de conhecimento, atento, simultaneamente, à dimensão política e social e as relações interpessoais. Quando se dirige à sala de aula ou aos espaços de formação continuada em serviço, ele vai com suas experiências acumuladas, suas ansiedades, suas necessidades pessoais e profissionais, e também com as alegrias e as satisfações escolhidas na sua trajetória de vida, fatores que precisam ser considerados porque fazem parte de sua história (Ibid., p. 15).

O planejamento, enquanto categoria da Didática, não deixa de ser um momento de aprendizagem para o próprio professor, um preparo atento e intencional. Os próprios professores falam disso quando relatam que um professor que não faz planejamento é comparado a um barco sem quilhas – gira sem direção certa e não chega a lugar nenhum. “Por isso há uma necessidade muito grande de planejar. Sem o planejamento é igual a uma pessoa que entra na mata sem uma bússola. Entra, mas não sai” (P2-08). Ou

ainda: “O planejar faz parte porque, se eu não planejar o meu dia, o que que eu vou fazer diante dos alunos? Vou chegar lá e vou ficar olhando para a cara deles. Isso não pode e nem vou ter rendimento” (P2-24).

O planejamento remete, também, à possibilidade de estudo. Um estudo, a princípio, marcado pela necessidade de conhecer a realidade da cultura local e da necessidade do trabalho em sala de aula, evidenciando, assim, a necessidade do imbricamento teoria e prática abordado na LDB de 1996 sobre a formação docente (Art. 61). “Ai de nós, diante de 45 alunos, sem planejar. O que vamos fazer? Então, se não tiver um planejamento, não vai ter uma boa aula” (P2-89). Os professores endossam, assim, os discursos uns dos outros, porquanto,

Tem que planejar bastante. Ser professor requer muito planejamento, seja ribeirinho, ou não, mas principalmente o ribeirinho porque ele não tem muitas informações... Aí ele tem que planejar mesmo (P3-28).

Nós professores temos que planejar para poder trabalhar. Se não for planejado, eu acho que as crianças não aprendem. Pegar só o livro didático e ficar na lousa escrevendo, escrevendo sem planejar a aula, não aprende não (P3-09).

Planejar também os conteúdos. Tá sempre planejando cada atividade que ele vai trabalhar, de acordo com a realidade; com a realidade do aluno, pois sabemos que no interior a realidade é completamente diferente da realidade da cidade, da zona urbana (P2-05).

Planejar significa não deixar o trabalho solto. É uma organização mental e material, ao mesmo tempo que se apresenta como uma visualização do trabalho, acrescida da necessidade de saber quem são os alunos e a quem se destina o planejamento. Esse visa à realização de determinado projeto com técnicas e procedimentos previamente estabelecidos. É a preparação de um trabalho, de uma tarefa. Recorremos mais uma vez aos postulados de Freire (2007b) para quem ensinar não é transferir conhecimento. Sendo assim, o autor enfatiza ser necessário à formação docente “*saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (Ibid., p. 47, grifos do autor).

O planejamento alia-se ao sentido da criatividade também elencado pelos professores. “usar da criatividade com os alunos e não está só naquela aula monótona, mas estar sempre fazendo algo diferente para chamar atenção dos alunos” (P2-05). Intensificados por outros falantes, os discursos sobre criatividade continuam:

Para ser professor tem que ser criativo. Eu acho assim, que tem que pegar as crianças e pegar o conteúdo para alfabetizar. Os alunos não são bem alfabetizados quando o professor não é criativo, porque ele não inventa, não cria nada para a aula se não for do livro. O aluno não vai ser bem alfabetizado. Pelo menos de primeira à quarta que é o que eu trabalho (P3-09).

Criativo. Eu na minha aula, eu fui muito criativo. Esse negócio de só escrever, escrever não dar certo. O aluno se enfada – só escrever. Eu fiz muita brincadeira. Assim: menino que não sabia ler na primeira série fazia o desenho e depois fazia o nome. Eu criei muita brincadeira como forma de aprendizagem. Brincavam e aprendiam ao mesmo tempo (P2-12).

Sendo assim, o planejamento remete aos discursos hegemônicos da profissão. O discurso profissional envolve, necessariamente, o planejamento. Não falar dele significa negar as categorias da Didática<sup>33</sup> que orientam o fazer docente. Isso não quer dizer, entretanto, que todos os professores façam o planejamento. Fato esse observado quando os participantes falam de si e quando falam da profissão. No segundo caso, como trabalhamos com técnica projetiva, falar da profissão é como se o “eu” não fizesse parte daquilo que se fala. É como se o discurso remetesse aos outros e não a ele mesmo. E até dizem frases como: “tem professor que não planeja. Tem professor que só copia do livro e quando chega à sala diz: meninos abram o livro na página tal”. Na sequência, veremos outras falas sobre o planejamento e que, a nosso ver, se complementam.

E o planejamento. O planejamento é muito importante porque você ir para sala de aula, não eu, mas como eu conheço certas pessoas, certos professores que eles vão para sala de aula e eles não fazem o planejamento. Primeiro, o acompanhamento pedagógico da coordenação é muito fraco aqui na comunidade dos ribeirinhos, as pessoas não vêm, só jogam os conteúdos, não sentam, não explicam e não conversam com a gente. Então a gente tem que ser professor, ser coordenador e ser diretor e planejar a aula da gente. Ter aquela responsabilidade de planejar tudo. Porque é muito difícil trabalhar na beira do rio pela falta de apoio dos nossos coordenadores pedagógicos e do nosso secretário de educação (P2-10).

Então, para poder efetuar essa competência, temos que planejar. Professor nenhum leva o saber adiante sem planejar. O planejamento para um professor é fundamental. Ele é a chave de tudo. Se nós planejamos nossa aula com competência em casa, como certeza nós vamos ter resultados maravilhosos dentro de sala de aula, apesar das

---

<sup>33</sup> Por Didática entendemos com Libâneo: “é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educacionais e objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual. Para isso, investiga as leis e princípios gerais do ensino e da aprendizagem, conforme as indicações concretas em que se desenvolvem” (LIBÂNEO, 1992, p. 71).

dificuldades enfrentadas. Às vezes, você planeja uma aula excelente para um determinado número de alunos. Quando chega lá na sala de aula, às vezes você se depara com uma meia parte desses alunos. Aquilo ali já derruba um pouco o que o professor criou. Mas aí, é onde entra a competência. O professor, ao fazer um planejamento, já tem que pensar: eu tô fazendo esse planejamento para 20 alunos, mas lá pode ter só dez. Então tem que ter assim, uma visão de futuro, né? Para que na hora ele possa passar esse conhecimento sem nenhum tipo de queda porque ele vai ter que ser o mediador para esse conhecimento (P2-52).

Observamos, contudo, a hegemonia do discurso profissional presente no discurso circulante, principalmente quando falam da competência para ensinar. Associando o professor competente ao professor que planeja, os participantes trazem por trás desse discurso aquilo que Chauí (2000) chama de discurso instituído. Para a autora,

O discurso competente confunde, pois, com a linguagem institucional permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, na qual as circunstâncias já foram pré-determinadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 2000, p. 7).

Há também outras marcas discursivas evidenciadas quando veem a palavra pontual. E diante da indagação: os professores, nessas comunidades, são pontuais? O não é sonorizado como resposta. Ao perceber o significado negativo da resposta, pensam que estão falando de si e justificam: “eu sou pontual, mas muitos não são”. Repentinamente, se incluem no discurso que explicitamente falava do outro, não de si próprio. E assim, vão tecendo um discurso que justifica a necessidade de ser pontual tanto para mostrar um exemplo para os alunos se tornarem, no futuro, responsáveis, quanto para fazerem jus à credibilidade na comunidade e permanecerem com seu emprego de professor por mais tempo. E vão justificando. Diante da palavra pontual, dentre outras constatações, observamos o seguinte:

Para falar a verdade, vou falar o que eu sei. Não sou 100% pontual. Mas sou um cara pontual graças a Deus. Na minha escola a aula começa 7h, quando é 6:40 eu tô lá. Fico olhando o material, vendo o que tem para fazer né, onde eu parei no dia anterior, né. Graças a Deus. Se a diretora marca uma reunião para 7 ou 8 horas sempre eu estou lá. Às vezes, se não chego mais cedo é porque acontece alguma

coisa lá, mas sempre quando chega àquela hora eu estou lá. Pontualidade é essencial (P2-08).

Pontual! Por ser uma área de difícil acesso, acho que não. Às vezes, quando vem aqui na sede, atrasa. Acho que deixa um pouco a desejar o ser pontual. Às vezes, chove, o meio de transporte é o barco. O caminho cheio de lama. Às vezes, tem lama. Mas a gente tem que fazer o trabalho da gente com prazer, ser amigo do aluno e da comunidade e, acima de tudo, fazer o trabalho da gente com amor (P3-75).

Por conta da distância, muitas vezes você deixa de ser pontual. (P2-27).

O exercício da docência exige a pontualidade. É o exemplo de algo que se materializa como elemento educativo na própria ação do indivíduo. Nem há a necessidade de lembrar todos os dias por existir o horário preestabelecido pelo próprio sistema escolar. É o chamamento à responsabilidade e ao compromisso, intrínseco às profissões, independentemente de ser ou não ser professor. No próprio contexto familiar, também, se vivencia – hora de acordar, comer, estudar, dormir.

Desse modo, compreendemos o exercício da docência inerente à própria subscrição do termo. Ou seja, há uma ressalva dos elementos técnicos que permeiam toda a atividade docente seja ele nas barrancas dos rios, ou não, embora não sejam atendidos em sua plenitude na relação prática do ensinar, mas precisa estar presente no discurso desses que fazem a docência acontecer. Por isso, destacamos que os elementos planejar, criatividade e pontualidade permeiam todo o discurso circulante da/na formação dos professores. Negá-los seria negar a si mesmo e a profissão que, por necessidade ou não, garante o sustento da família e as perspectivas futuras deles.

#### 4.3 PROCESSOS FORMATIVOS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Refletir sobre os processos formativos envolve pensar que, na educação teoria e prática, são inseparáveis, tal qual o corpo é inseparável da mente. Planejar não se separa do processo formativo nem da ação do educador em sala de aula. A Didática enquanto disciplina nos cursos de formação explicita alguns elementos teóricos que embasam o próprio ato de planejar, assim como também a aplicabilidade do planejamento em sala de aula: pensar, agir, planejar, executar. Somos seres inconclusos no tocante à formação, portanto, vivenciamos, a cada dia, um processo de amadurecimento porque estamos sempre aprendendo algo, mas essa aprendizagem envolve o ser na integridade.

A atividade docente não se separa das categorias que regem o processo educacional, para esses professores: planejamento, compromisso, responsabilidade, competência, amor. Pautando-nos pelos seus discursos, percebemos que o ato de planejar também obriga a busca de novas aprendizagens, porque a reflexão sobre não saber, o enfrentamento da dúvida, os mobiliza em busca da ajuda do outro. Em busca de formação, até. Talvez estejam desse modo, diante daquilo que Freire nos fala, ou seja,

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscreve o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que sabe como tal, que se fundamenta a educação como processo permanente (FREIRE, 2007b, p. 57-58).

Esses professores alegram-se com a formação que estão recebendo no curso de Formação de Professores (PROFIR). E dizem:

Planejar. Porque o educador, não só na educação, mas em tudo que vamos fazer tem que ter um plano. Planejar para que possa fazer, realizar. Principalmente o educador. Ele tem que planejar sua aula para poder dar sua aula. E a oportunidade que é também uma coisa muito importante que às vezes a gente tem de dar aos nossos alunos porque o professor está lá. A oportunidade de nós também alcançarmos coisas difíceis. Oportunidade de estar onde hoje nós estamos como educadores, fazendo, é um esforço de estudar e se formar pela idade que nós estamos hoje. Nós professores ribeirinhos, nunca imaginávamos, principalmente eu, que ainda fosse estudar. Eu tinha parado no 2º grau. Eu estava com mais de 10 anos que não estudava. Eu terminei o 2º grau no PROFORMAÇÃO, acho que está com mais de 10 anos, então ninguém esperava que ainda fosse estudar. E quando foi chamado pelo programa (projeto do governo), ninguém acreditava. Então isso foi uma oportunidade boa que ninguém estava esperando (P2-13).

Porque o professor tem que ter um planejamento perfeito, dentro do padrão da comunidade, para que possa despertar o interesse dos seus alunos, porque senão a educação não funciona. Com isso vem o ser criativo como eu falei que a gente tem que ter conhecimento, e a

criatividade, também, é muito importante dentro da sala de aula para poder dar o resultado positivo no aprendizado (P2-10).

No campo educacional, temos que pensar que o desenvolvimento do nosso aluno, em busca da autonomia, deve passar pelos aspectos da própria formação humana. No processo de formação, devemos pensar que o ser aprendente precisa alimentar-se intelectual e moralmente e ser estimulado a, gradativamente, sair do processo de heteronomia à busca da autonomia, visto que o processo formativo tem como horizonte final, o aperfeiçoamento pessoal.

Para tanto, precisamos ter consciência do inacabamento do ser, seja ele professor ou aluno, ensinante ou aprendente. Considerar a singularidade do ser em formação é estar aberto a novas possibilidades e construções do conhecimento, percebendo, também, os limites impostos pelas condições de tempo e espaço e compreendendo, assim, o homem em seu contexto histórico e social, conhecendo os espaços de formação localizados ao longo da história.

Nessas comunidades, entretanto, a mediação entre professores torna-se mais escassa devido à distância entre uma comunidade e outra; entre uma escola e outra. No entanto essa mediação escola/família/comunidade é fator preponderante no estabelecimento das relações humanas, como estamos vendo ao longo desta tese, apresentando-se, portanto, como elemento transversal na composição do texto. Nesse sentido, corroboramos a ideia de Pérez (2010)<sup>34</sup> de que “a educação é uma ação externa orientada ao aperfeiçoamento do educando.”

Desse modo, chegamos ao entendimento de que a formação de professores alia uma ação prática embasada por um saber teórico. Usando a metáfora da navegação, diríamos que teoria e prática estão numa relação de imbricamento. Como pode um marinheiro navegar em alto mar sem o conhecimento teórico da navegação, sem o conhecimento da técnica e da tecnologia que está a serviço do homem? No campo educacional, como pode um professor ser o mediador do conhecimento para os alunos sem ter formação apropriada, sem saber o que vai ensinar em sala de aula, sem ter clareza dos objetivos que pretende alcançar e do homem que quer formar?

Diante das reflexões aqui apontadas, compreendemos que a educação deve ser uma relação recíproca de aprendizagem, mas deve, antes, ser uma etapa da formação humana planejada e intencional quando se fala de escola e de ensino. Na ambiência

---

<sup>34</sup> Seminário: Teoría y práctica de la educación: claves y desafíos hispano-brasileños. *Notas de aula*. Natal, RN, 10 ago. 2010.



educacional, deve-se ressaltar o respeito mútuo, a cordialidade, o espaço de reflexão e respeito pelo ser humano. Uma verdadeira relação dialógica, aberta, portanto, a novas possibilidades, saindo, pois, de uma realidade do lamento para as ações concretas no ensino.

Desse modo, devemos buscar nas pegadas do passado, no curso da história, indícios de explicações sobre cultura, vida e homem que nos aproxime, digamos, assim, dos fundamentos da existência material, cultural e social. O homem não está no mundo desprovido de uma cultura. E é esta que possibilita a sintonia dos ditos e feitos em função das necessidades ou das cobiças do próprio homem, não sendo possível uma mente que pensa e um corpo estranho que age. É o próprio Moscovici (1990, p. 20), que nos alerta ao princípio de que “não existe nada ou quase nada na psique dos indivíduos que não dependa da sociedade e não traga a sua marca”.

No próprio exercício da profissão, estão presentes a forma de pensar dos professores e as articulações que fazem no dia a dia daquelas pessoas. O cuidado de si mesmos ao se exporem naquelas comunidades. A forma mais particular e íntima que encontram para fazer o melhor que possam no tempo que têm.

Pelas falas, fomos percebendo como as representações vão circulando na vida das pessoas, e como vai se tornando visível a forma de pensar e de articular-se visando tornar a comunicação possível, para dar tom às questões da vida social, e, assim, possibilitar a convivência. Os saberes estão sempre em construção e isso nos remete a pensar que nunca estamos prontos. Sempre estamos em busca de algo que nos aproxime do melhor que possamos ser ou fazer, seja enquanto indivíduos, seja enquanto profissionais.

Na sequência, apresentamos outras falas sobre conhecimento que somam as já citadas na construção dos sentidos subjetivos do ser professor para nossos participantes. Observemos, pois, os discursos, como por exemplo:

Ter um bom conhecimento sobre aquilo que ele vai trabalhar e desenvolver na sala de aula (P2-05).

Ser solidário, usar da solidariedade para com os alunos (P2-100).

Então, o educador sempre tem o compromisso, e grande, de transmitir e passar o conhecimento para as crianças. Não só ele transmitir, mas, sim, ele também aprender um pouco (P2-01).

Eu tenho que planejar mesmo que lá haja algum imprevisto. Acho que é obrigação minha, ser competente para saber planejar e saber lidar

com situações. Porque lá eu vou estar me avaliando também. Saber até onde eu posso ir e onde até eu consegui ir. E é lá que eles estão esperando e eu transmitir alguma coisa. Eu não quero que eles vão lá apenas aprender a tirar do quadro e sim que eles sejam capazes de criar (P3-34).

Embora os participantes falem muito em conhecimento e não evidenciem a natureza do conhecimento escolar, percebemos que essas construções representacionais ocorrem a partir de suas próprias vivências, considerando que esses professores estão (estavam) em formação em nível superior, mas no dia a dia vivem uma formação do/no cotidiano, uma formação sistemática e assistemática ao mesmo tempo. Até porque têm também, que plantar, caçar e pescar para sobreviver. Ou seja, vivenciam no cotidiano os limites e as possibilidades da formação humana que extrapolam os limites da sala de aula. Desse modo, corroborando as ideias de Benachio (2011) ao considerar o professor,

Sujeito que constitui e é constituído, dialeticamente, pelo meio em que está inserido. É um sujeito implicado em seu processo, que age e toma decisões. O mundo social e o psicológico são considerados igualmente na sua constituição e, conseqüentemente, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim sendo, o sujeito configura as experiências vividas de forma subjetiva na dialética do individual e do social (BENACHIO, 2011, p. 20-21).

Os professores buscam o conhecimento e se entregam à profissão enquanto uma missão árdua e difícil, mas que precisa ser encarada para dar conta da sobrevivência nesse ambiente rural/ribeirinho. Esses são aspectos por nós observados na empiria. Acrescido a esses sentidos, observamos em Benachio (2011) que, ao falar dos professores inseridos num meio, refere-se ao contexto com os seguintes elementos: “instituição escolar, as políticas educacionais que a regem, a vida do professor, as possibilidades de que dispõe para desenvolver suas funções, as condições econômicas, sociais, culturais que se confrontam com as marcas trazidas por sua historicidade” (Ibid., p. 21).

A profissão professor exige, hoje, a formação em nível superior como condição de permanência no emprego – ainda que, com formação em serviço. Por isso, os professores lembram dos momentos que vivem, contam fragmentos de suas histórias, relatam todo o sacrifício que é estudar nos períodos de férias escolares. Às vezes, esse período é relatado como um lamento, um desabafo, que pode ser atribuído à própria

condição humana, quando tem que arcar com responsabilidades múltiplas. Ou seria, simplesmente, um lamento professoral? Observemos, pois,

É difícil obter vitória sem sofrimento, tudo é sofrido, ralado. Imagina nossa luta para chegar até aqui, gastando o que não tem, ralando, passando fome, adoecendo do intestino, comer frio uma hora da tarde. Vai dormir tarde e se acorda cedo. É uma luta. Não tem repouso não... tem nem tempo de cuidar da saúde. Doente! Fica a doença aí porque agora eu não posso. Então, é difícil (P3-26).

Esse lamento é carregado dos sentidos negativos por conta da sobrecarga que agora repousa sobre o trabalho docente nesse contexto: estudar e trabalhar – processo pelo qual estão passando. Tempo esse que suprime o gozo de férias tão necessário à revitalização das energias. Aliás, já há algumas críticas em relação aos programas de formação de professores em serviço, como as de Linhares e Silva (2003), por exemplo.

Não se trata de um caso isolado, mas a representação do momento vivido por aqueles profissionais em formação. Estudam o dia todo, inclusive aos sábados. E como podem adoecer se não têm tempo de cuidar de si? E quando é noite, ainda tem que fazer as leituras para o dia seguinte?

A formação, segundo a ótica dos professores, é tão necessária quanto o fazer docente. Interessa-nos perguntar: por que tem que ser assim, um sacrifício? Os professores imputam, aos tempos de formação, um peso árduo, só suportável pela glória que é alcançar o diploma e, com ele, o mérito. É como se, para apropriar-se do conhecimento, tivessem que atravessar uma ponte nua e fria e do outro lado pudessem alcançar a plena condição de professor.

É essa a realidade nua e crua vivenciada pelos professores das comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá. É assim que se constituem professores nas barrancas dos rios. É assim que vem acontecendo a junção formação/vivências, limites e possibilidades da docência no interior da floresta acriana. Não se trata de uma visão romântica do ensinar na floresta em que os professores se apaixonam pela atividade. Verificamos, no discurso, a caracterização do perfil desses profissionais que sofrem os efeitos da resistência e da construção histórica e social. Nessa composição, salientamos, mais uma vez, os conhecimentos prévios dos participantes que inclui a forma como veem e encaram a profissão no interior da floresta, lembrando que as representações sociais compõem o saber do senso comum que antecede à formação. Sintetizamos, pois,

as ideias aqui apresentadas compreendendo-as na mesma síntese apontada por Benachio (2011), ou seja,

Numa rede complexa e dinâmica de inter-relações dialéticas dos elementos do meio em que o professor está inserido, tais como a sua jornada de trabalho, as relações que mantêm no ambiente de trabalho, as tensões, os desconfortos, convicções e incertezas, recompensa, satisfações e aspectos que dizem, mais especificamente, à sua ação pedagógica: a concepção de educação, o seu jeito de ensinar, a sua forma peculiar de se relacionar com os alunos, com seus pares, com os pais de seus alunos. A depender das histórias subjetivas do sujeito, todos esses fatores, em consonância, dão origem a novas configurações – formas de organização da subjetividade (Ibid, p. 21-22).

Entretanto, vale lembrarmos que, nos discursos negativos transversais e inter-relacionados sobre formação e fazer docente, existe uma gama de possibilidades apontadas pelos próprios professores na relação da positividade da/na árdua tarefa de ensinar na floresta. Vivenciam, assim, o emprego de professor e da formação profissional, quiçá a busca dos sonhos, uma representação do vivido. Tema que abordaremos no capítulo a seguir.



**Figura 10:** Produto da *hevea brasiliensis*  
**Fonte:** A autora (2009)

## 5 EM BUSCA DOS SONHOS: UMA REPRESENTAÇÃO DO VIVIDO

---

A escola enquanto espaço de formação e os sujeitos que nela convivem possuem sempre um potencial para a mudança, e são, em parte, autodetermináveis, isto é, são donos de uma autonomia relativa porque a escola é influenciada pelas dimensões econômicas, políticas e culturais da sociedade, mas também, influencia essas dimensões.

(ROCHA, 2005)

Neste quinto capítulo, discutiremos os conteúdos representacionais que atravessam todo o discurso dos professores, sejam eles referentes ao longe/perto, desconhecido/conhecido, teoria/prática, ou ainda, nas apostas feitas em busca da melhoria de vida, da possibilidade do ser e do ter, ou seja, ser professor (enquanto uma profissão, ter dinheiro com o suor do seu próprio rosto/trabalho). A categoria temática de número três – **apostas possíveis** articula os temas: 1. Não desistência diante das dificuldades. 7. Manifestação do interesse pela cidade (Progredir). 10. Relação de autoridade (relação de reconhecimento na comunidade). Ver capítulo 1.

Sabendo da distância e das dificuldades a serem enfrentadas, os participantes encaram o ser professor ribeirinho como a pessoa mais importante na comunidade – uma autoridade. Apostam nela para satisfazer a autoestima e levar a profissão adiante, sentida pela necessidade de escolarização que tem a comunidade. E pela necessidade do emprego sentida pelos professores oriundos da zona urbana.

Essa não é uma aposta vã. Alia-se a outros tantos desejos e necessidades presentes no cotidiano dessas pessoas (professores e comunidade). Apostar é também arriscar um resultado que ainda não se sabe. Apostar é confiar antecipadamente no sucesso, na vitória de alguém ou de algo. Empenhar-se em (alguma coisa). Esforçar-se. Mobilizados por esses significados da aposta, os participantes embarcam em busca do sonho: o emprego e o regresso.

Enquanto navegam, seus pensamentos são tomados por questionamentos múltiplos e variados. O que será que me espera diante da aposta que fiz? Apenas rios e matas? Mitos e medos? Como será essa gente? O que têm? O que dizem? O que fazem? Mas a aposta foi feita. E larga-se o medo. Desbrava-se a rotina, quebra-se a lógica silenciosa do medo no enfrentamento da vida cotidiana. Como toda aposta tem seus riscos, se não enfrentar nunca saberá o que está do outro lado. Nesse caso, nas cabeceiras dos rios ou na beira do barranco de um daqueles rios<sup>35</sup> e/ou igarapés.

Do enigma primeiro – que os espera, ao contato direto. Na relação e no contato com os moradores resulta o ato de coragem que envolve todos. Aliás, são com esses elementos que constroem a positividade e a coragem para embarcar nessa nova jornada em suas vidas. Uma nova página na história de vida desses professores se escreve ao embarcarem nas canoas e seguirem no trabalho de professor. Um ato heróico para

---

<sup>35</sup> Os principais rios que banham as cidades do Vale do Juruá são: Rio Juruá, Rio Môa e Rio Azul. Vale que se diga que os municípios de Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo são banhadas pelo rio Juruá. Já os rios Môa e Rio Azul banham a cidade de Mâncio Lima. Cada um deles com seus afluentes e igarapés que não nos cabe aqui mencioná-los.

muitos deles; uma labuta interminável para outros. E nesse, entremeio, as buscas e os sonhos se materializam, a princípio, permeados pelos laços de amizade e uma convivência que se quer harmoniosa. Uma harmonia ingênua, talvez, possamos assim dizer.

Diante dos questionamentos, dúvidas e insegurança dos professores no primeiro momento, e de nossas próprias questões de estudo e outras tantas, suscitadas pelo material empírico, é que falamos sobre buscas e sonhos, da representação do vivido, da aposta em educação que fizeram. Uma prática humana, portanto, e, como tal, tem seus valores, suas técnicas, seus propósitos. Apostar na educação e no ato de educar enquanto edificador de mudanças sociais, políticas, econômicas. Afinal, de que aposta estamos falando? É o que veremos na sequência.

## 5.1 APOSTAS POSSÍVEIS

Hannoun (1999), em seu livro “*Educação: certezas e apostas*”, enfatiza que apostar em educação é dialogar com o futuro, uma recusa às aparentes pretensões do presente. Ao que parece, os participantes fazem uma aposta na educação sabendo que os resultados serão visualizados futuramente. Um investimento de longo prazo uma vez que os anos de escolaridade são muitos até vislumbrar um emprego que seja proveniente de um diploma em nível superior, por exemplo. Contudo, esses professores veem, paulatinamente, ao longo do tempo, respostas da aposta em educação. Dizendo de outro modo, parece que os professores compreendem que o fato de os alunos aprenderem a ler e escrever sob suas responsabilidades educativas é uma resposta à aposta. Através dos discursos desses professores percebemos uma aparente contradição pautada pela aposta que parecem fazer na educação, ora pela justificativa do emprego ser o mais fácil de arranjar na região. Ora pela necessidade da comunidade em participar do processo de escolarização.

Observemos, pois, falas como que segue:

Eu acho assim, depois que a gente vê o aluno lendo e escrevendo aquilo ali para gente é uma vitória. Para mim pelo menos quando um aluno meu chega na sala de aula, no começo do ano, que não lê e não escreve e quando chega na etapa do 3º bimestre que ele já está lendo alguma coisa, que já evoluiu alguma coisa, aquilo ali para gente é uma vitória. Nesse ponto aí, eu me sinto uma heroína, nesse caso aí, porque

é difícil a gente educar na zona rural, é muito difícil e quando a gente consegue uma vitória dessa a gente é um herói (P3-41).

Associado ao conceito de aposta, Hannoun (1999) ressalta que a função de educar é integrar o homem no mundo da cultura pela voluntária e consciente superação dos obstáculos do meio. Ora, dissemos anteriormente da formação do Acre onde o saber escolar era inexistente na vida dos seringueiros e seus filhos, cuja tarefa se resumia na extração do látex e em obedecer com docilidade às normas patronais. Ao longo da história, fomos observando a evolução e as conquistas dessa gente porque, hoje, os filhos dos moradores ribeirinhos (sejam seringueiros ou não) têm escola, apesar das dificuldades que o próprio contexto impõe.

Mesmo diante das dificuldades, da reclamação e dos obstáculos que encontram os participantes em seu trabalho de professor, a aposta foi feita e, para que essa se materialize, é preciso acreditar, como bem lembram:

Primeiro ele tem que acreditar porque ser professor ribeirinho é difícil. A gente tem dificuldade de pesquisar, de ter material e tem que acreditar que o trabalho dele vai dar certo com o que ele tem lá para fazer o trabalho dele, né? (P3-28).

Temos que acreditar na profissão e que vamos alcançar determinado ponto. Todos nós temos objetivos a alcançar em determinada comunidade onde a gente leciona (P2-61).

Acreditar que estas crianças vão aprender, né? Porque lá tem criança que nunca foi à escola. Tem pai que antes da criança ir para escola, ele já começa a colocar a criança para conviver com o lápis, os cadernos. E outros não. Então quando a criança chega na escola, é completamente diferente. Então, precisa de tudo isso: acreditar que você é capaz e que no final do ano, essas crianças vão estar lendo e escrevendo e para isso tem que ter a competência. Para ter competência, eu tenho que conhecer o meu aluno. Conhecer o que eu vou passar para eles (P3-23).

Esse acreditar remete ao sentido da aposta feita e da incorporação de um discurso que os ajuda a suportar a situação (a positividade do/no fazer docente). É uma perspectiva de ação projetiva e positiva ao mesmo tempo. A negação do fazer docente por conta das dificuldades enfrentadas no dia a dia da sala de aula, além das dificuldades sentidas pela distância geográfica e pela ausência de insumos necessários ao ensino. Nesse sentido, a expressão do verbo acreditar leva-os a criar mecanismos outros que atendam o fazer docente. Desenhando, assim, o fazer educativo pela crença



de que “tudo é através da educação, eles acreditam no estudo, que um dia eles podem ser alguém da sociedade – eles acreditam” (P2-21). E outra, “precisamos acreditar em si próprio, em nós mesmos e depois acreditar na nossa capacidade” (P2-71).

Essas falas nos levam a crer que sua origem está no senso comum que foi durante século “associado ao erro e à ignorância” (ANDRADE, B., 2002). Para o autor,

O senso comum, como o nome indica, é essa forma de conhecimento pelo qual podemos julgar a realidade, discernindo e organizando os eventos que constituem nossa vida. A convivência diária com o que está ao nosso redor acaba oferecendo-nos um conhecimento próprio. O ser humano aprende e adquire experiência no dia a dia (Ibid., p. 19).

O foco de análise para dizer que o senso comum deixou de ser considerado um erro se dá exatamente com os estudos de Moscovici quando lançou, em 1961, as bases conceituais da Teoria das Representações Sociais. O mundo em que nós vivemos alerta Moscovici (2005a) é de natureza convencional e prescritiva. E justifica dizendo: “impressionantemente, cada um de nós, está cercado, tanto individualmente quanto coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não [...]” (Ibid., p. 33).

Pelo que compreendemos, os sentidos projetados na aposta justificados a partir da evocação acreditar é uma convencionalização deste objeto (ser professor em comunidades ribeirinhas é...). A convencionalização é, segundo Moscovici (2005a), uma das funções que a representação possui.

Desse modo, observamos que os participantes, ao relatarem que os alunos acreditam no estudo e na escola, seguem a convencionalização de si próprio e do contexto, pois acreditam no futuro melhor viabilizado através do saber como, por exemplo, ser professor, ter uma renda. Apostam na vida melhor, no melhor salário depois de formados em nível superior. Daí, todo esforço e sacrifício para estudar (participar do curso de formação – PROFIR). Esse é, também, um exemplo positivo para os seus alunos, para si próprio e para a comunidade. Estudar, para os professores, é uma estratégia que assegura a sobrevivência e permanência no emprego de professor. Ainda mais nessas regiões onde o setor público empregador é o mais visado em detrimento do privado. Não há indústria e/ou grandes empresas que empreguem muitas dessas pessoas. E, para adquirir emprego público passam por concurso, o que exige grau de escolaridade. Desse modo, precisam mesmo apostar na educação para poder vislumbrar a possibilidade do emprego.

Por isso estão, ainda, estudando apesar da idade, da subtração dos períodos de férias enquanto durou o curso superior (PROFIR) do qual foram alunos. Tanto o (P2-21) quanto o (P2-71), acima, falam do acreditar na aposta educacional, acreditando no progresso dos alunos e de si próprio. Todos em formação, porém os professores, ao mesmo tempo, profissionais em ação, formando-se em serviço conforme prevê a LDB nº 9.394, de 1996.

Além da convencionalização, Moscovici (2005a, p. 36) diz que, “em segundo lugar, as representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Esta força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar, e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”.

No rastro das conceitualizações e das apreensões que fomos fazendo ao longo desta tese, assinamos com Moscovici (2005a), ainda, a ideia de que “as representações constituem para nós, um tipo de realidade” (Ibid., p. 36). Tal realidade, contudo, penetra e influencia nossa mente, porém são re-pensadas, re-criadas e re-apresentadas, devido à dinamicidade da história e das representações sociais. Nessa dinamicidade, a Teoria das Representações Sociais rompe a epistemologia de um objeto puro ou de um sujeito puro. “A TRS centra seu olhar sobre a relação entre os dois (sujeito e objeto). Ao fazer isso, ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo quando a si mesmo” (GUARESCHI, 2003, p. 19). Por isso, dizemos que os professores acreditam na capacidade de seus alunos serem homens e mulheres melhores, impulsionando, assim, suas responsabilidades educativas. Já que fizeram a “escolha” de ser professor nessas comunidades, devem fazer um trabalho de busca da autonomia acreditando no potencial de seu próprio esforço, e na possibilidade de mudanças e de aprendizagem de seus educandos.

As análises da empiria sinalizam que a “escolha” foi feita a partir da necessidade do emprego e que, no convívio cotidiano, são construídas as estratégias educativas, vivenciando, desse modo, uma verdadeira relação do ter e ser. Ou seja, vivenciando, cotidianamente, as convenções e as prescrições das representações construídas e em processo de construção do constituir-se professor nesse contexto amazônico, caboclo, pobre, ribeirinho.

Observamos, também, que os professores falam da consciência que precisam ter ao escolher ir para as comunidades. “O professor tem que estar consciente que ele vai ter que enfrentar barreiras, dificuldades. Ele tem que ter mais ou menos uma ideia do

que é trabalhar na zona rural. Ter conhecimento” (P3-21). Pelo que discutimos até aqui, percebemos que a consciência de que falam os professores, estaria associada ao ter conhecimento da realidade e, fundamentalmente das dificuldades e sofrimentos que encontrarão. Não necessariamente uma consciência do contexto sócio, político e econômico da atuação docente. Nesse sentido, Freire (2007a) nos chama atenção para o fato de que,

A consciência de si dos seres humanos implica uma consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva. O conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento (Ibid., p. 171).

Como teriam os professores essa consciência de que falam sem antes conhecer a realidade – palco de atuação? Ao que percebemos, suas falas não têm o sentido freiriano de conscientizar-se de uma realidade histórica e social para nela intervir. Mas, antes, de uma dificuldade que terão que enfrentar. Desnudar a realidade não basta para autenticar a conscientização, diz Freire. É preciso o envolvimento na e com a realidade social. Isso os professores fazem, em princípio, com intuito de conhecer para agir, saber da realidade para ensinar e, com isso, mudar a realidade da “ignorância escolar” vivida por essa gente. É como que apostar no próprio processo de conscientização da realidade, cuja mudança é um devenir. Contudo, se as representações são de natureza convencional e prescritiva como destaca Moscovici, nada mais correto que se integrar a esse mundo e dele tirar o entendimento que vai direcionar as ações. Acreditamos que é isso mesmo que fazem os professores e, por essa razão, evocaram a palavra dificuldade porque a vivenciam mais fortemente no primeiro contato. Mas constroem, apesar disso, os mecanismos de dinamicidade na elaboração da representação, que, nesse caso, está associada diretamente às relações afetivas.

Já na evocação difícil, percebemos que, ao mesmo tempo, falam da dificuldade de acesso à escola e elencam o sofrimento pelo qual passam tanto os alunos como os professores que habitarão o mesmo ambiente social e cultural a partir da “escolha” feita. Com isso, observamos que os sentidos construídos giram no mesmo eixo – uma interminável melodia de dificuldades, sofrimentos e, ao final de tudo, constroem uma relação com os alunos e a comunidade os quais aprenderam a amar.

Difícil. Difícil o acesso à escola. Porque muitas vezes, quando o rio enche fica os caminhos cheios de lama. É difícil, então, muitas vezes, chegar até na escola. É por cima de ponte, tem que tirar a sandália, então não chega. Às vezes, os alunos têm que deixar o material na escola. Porque, às vezes, molha na água. Essa mesma dificuldade é do professor e dos alunos. É difícil o acesso à escola quando o rio está cheio. No verão, porque junto com os pais a gente broca o caminho para chegar (P2-01).

Então, esse sofrimento também está presente não só na vida do aluno, mas também do professor. E professor tem que saber lidar com as necessidades para que ele seja um bom mediador, transmissor. É por isso que as tarefas se tornam difícil, muitas vezes, devido todo esse desenvolver da vida do aluno na zona rural, certo? (P2-05).

De empréstimo às palavras dos participantes ao tudo ser (médico, psicólogo, merendeira...), dizemos nós, tudo fazer, inclusive limpar o caminho de acesso à escola. Há, na verdade, o acúmulo de afazeres porque esses trabalhos manuais, que são praticamente obrigados a fazer, somam-se ao intelectual. Pensando nas situações descritas pelos participantes, indagamos: não estão esses professores sendo escravos do trabalho? Ou uma singularidade da região Norte que, em alguns lugares as escolas são pequenas com uma sala de aula que, por vezes, funcionou na varanda da casa do professor? Como os governantes justificariam a contratação de um quadro de funcionários? Essas questões são suscitadas pelas análises em apreciação, porém não temos as respostas em função do nosso objeto de estudo. Os professores parecem viver uma ilusão necessária porque estão diante de uma realidade que, às vezes, parece insuportável.

Além do sentido negativo, como vimos em capítulos anteriores, para alguns professores, o difícil não deve ser a principal bandeira a ser erguida para com o ato de educar. Como se observa:

Difícil. Aqui é a dificuldade porque se você pensar: ah, eu não vou conseguir! Ah, não tem como eu pesquisar! Não tem como eu fazer essa criança aprender a ler. Ela vai se tornar difícil. Mas quando você acredita né, que você é capaz, então não é difícil. Ou melhor: é difícil mais não é impossível (P3-23).

Difícil. É muito difícil trabalhar lá. Mas se fizer com prazer nada é difícil. Sofrimento ninguém tem só pelo trabalho lá. Sofrimento em todo canto tem. A gente vai por necessidade, mas depois de estar lá, a gente não vai sofrer não. Sofre em qualquer canto, mas lidar com as pessoas simples é um prazer, às vezes (P3-04).

Se for colocar todas as dificuldade em primeiro lugar, você não consegue trabalhar. Se for colocar toda barreira que encontra na frente, se você cair, você não consegue fazer nenhum trabalho (P3-02).

Todo esse rosário de sofrimento e dificuldades se refere às condições concretas do ambiente. Os professores não falam dos processos de aprendizagem em si. Com isso, dialogamos com Semim (2001) que, ao falar da formulação das representações, enfatiza”:

Categorizações e classificação dos objetos, dos acontecimentos, das pessoas, das ideias etc. esses procedimentos se relacionam à maneira com que decompomos, dissecamos, dividimos nossa realidade social e material (Ibid., p. 205).

Uma forma de entendermos o mundo para nele intervir. Nesse caso, a complexidade dos problemas enfrentados no dia a dia, reavivada pelo elemento representacional difícil, é algo que precisa ser encarado, apesar de ser uma tarefa amedrontadora, a princípio.

A formação da atitude dos professores, diante do fazer docente no interior da floresta, vai sendo redesenhada a partir dos condicionantes históricos e sociais, mas também pelos saberes sociais que, de antemão, circulam na região. Um campo de saber adquirido porque vivem (nasceram) no ambiente amazônico, ainda que não necessariamente em comunidades ribeirinhas – zona rural.

Desse modo, os professores constroem culturalmente no convívio os mecanismos que vão direcionar a ação, as relações e a comunicação entre os membros das comunidades, gerando, a partir das crenças e das atitudes, as representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas. Retomando Moscovici (1978), percebemos que a representação social remodela e reconstrói cognitivamente os elementos do ambiente. Para o autor,

Se uma representação social é uma preparação para a ação, ela não o é somente à medida que guia o comportamento, mas, sobretudo à proporção que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente onde esse comportamento deve acontecer. Ela consegue dar-lhes um sentido, integrá-la numa rede de relações onde ele é ligado ao seu objeto. Fornece, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o campo de

observações que tornam essas relações estáveis e eficazes (Ibid., p. 47).

A comunicação se constitui num elemento que possibilita o acesso aos códigos tão necessários à orientação e à condução das ações na vida cotidiana. Por isso mesmo, os professores que chegam às comunidades onde ainda não são conhecidos precisam acessar os códigos, incorporá-los em seu sistema cognitivo. E esses códigos têm origem na vida cotidiana. Segundo Semin (2001), são pontos de referência, portanto, as representações constituem-se em balizamento que,

[...] fornece uma posição ou uma perspectiva a partir da qual um indivíduo ou um grupo observa e interpreta os acontecimentos, as situações, etc. fornecem, sobretudo, pontos de referência pelos quais uma pessoa se comunica com outras, permitindo-lhe situar-se e situar seu mundo [...] como ponto de referência, as representações sociais permitem que nos orientemos, oferecendo-nos interpretações particulares do mundo social e físico. Eis porque elas têm um conteúdo definido e dizem respeito também aos campos específicos do saber sobre nossa experiência social (Ibid., p. 208-209).

Como vimos, a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas é perpassada por conteúdos variados. Isso acontece, a nosso ver, pela transitoriedade de professores nas comunidades, mas também devido às dificuldades geográficas da região; ao isolamento e às próprias condições em que se exerce a docência no país, e, em particular, na região amazônica – lócus desta investigação. Ou ainda, devido à própria representação social não ser fixa, mas se modelar e se reconstruir nos contextos de produção.

Percebemos que a ação docente gira em torno da formação para o futuro – ou seja, uma preparação do indivíduo para o mundo e o encaminhamento para a vida futura. Assim, o educador é revestido de uma função social, que exige lucidez prudente para seus atos, seguida de uma expectativa do desejo, do possível e do sonhado. A atividade docente não é isenta das dificuldades em seu percurso. Tal fato é mostrado o tempo todo por esses professores. Acreditamos que seu fazer docente se constrói, também, a partir da expectativa e da espera pela educação que têm os ribeirinhos, uma aposta esperançosa e plena de crenças na força construtora do trabalho educativo para mudar a realidade social, numa perspectiva de mobilidade social.

Na realidade, somos mobilizados a pensar os questionamentos que fazemos sobre o futuro. Ou seja, os pais questionando o futuro dos filhos, os professores

questionando o futuro de seus alunos e as ações que serão desencadeadas a partir da ação dos responsáveis pela educação desses jovens.

Percebemos, entretanto, a necessidade do conhecimento teórico e do conhecimento prático. Nessa junção, existe toda uma ação educativa seja dos fundamentos psicológicos, pedagógicos, sociais. Aspectos esses presentes no discurso circulante, não necessariamente na prática educativa cotidiana. Aqui, os professores falam de paixão pelo ensino, do amor pela profissão. Da coragem e competência que precisam para encarar a sala de aula em uma realidade tipicamente amazônica. Jeito e paciência para ensinar – são atributos esperançosos diante dessa vivência.

E, na ausência de insumos e espera das melhorias estruturais para o ensino, os professores falam do amor pela profissão, porque se não for o amor – elemento representacional elencado – não teria como suportar tamanha dificuldade vivenciada a cada dia. Observemos, pois, algumas marcas desse discurso:

Sinceramente, se não tiver amor pela profissão, se não acreditar no seu sonho, se não tiver aquele compromisso [...]. Sinceramente, ele não é um professor de verdade. Ele está só fazendo de conta. E a gente passa assim, por tanta situação difícil que causa, assim, tanto sofrimento na gente que a gente na maioria das vezes, pensa até em desistir. Mas como a paixão pela profissão [...]. E a gente quer melhorar de vida futuramente, então tem que passar por maus e bons bocados na vida. De tudo a gente tem que experimentar um pouco (P3-28).

Professor tem que ser corajoso porque se não for corajoso, de repente desiste. E esse corajoso está relacionado a competente, a herói e a missionário, também, porque né, ele está fazendo ali uma missão. Ensinando os alunos a ler e a escrever, se tornar uma pessoa crítica. Não aceitar só as coisas de forma passiva né? Mas, também, como a gente já aprendeu muito aqui<sup>36</sup>, o professor não está lá só para transmitir o conteúdo da sala de aula. Está lá para ajudar na formação daquele aluno tanto no social quanto no político e no econômico e que é através da escola que consigo mudar a realidade que eu vivo (P2-33).

O educador está muito associado, precisa acreditar, ter autoridade. Não o professor autoritário, mas ter autoridade, principalmente no domínio de sala, saber se dá bem com seus alunos e também com a comunidade. Ele tem que ser uma pessoa compromissada ser pontual, responsável e transmitir os conteúdos adequados para seus alunos e também tem que ser paciente e compreensivo. Então ele precisa ser paciente e compreensivo porque o aluno precisa disso na aprendizagem e não ser aquele professor que só quer xingar o seu aluno: você não aprende porque você é isso ou aquilo e não presta

---

<sup>36</sup> Essa é uma referência à formação em nível superior que estava acontecendo no momento da construção dos dados empíricos.

atenção. Não! O professor tem que ter jeito e paciente para que o aluno ele possa progredir (P3-79).

Coragem e amor são elementos mobilizadores do enfrentamento dessas dificuldades – uma marca forte nesses discursos. Ambos impulsionam a ação constituindo elementos representacionais, positivos. O seu contrário, o desamor à profissão, a falta de coragem que desanima diante de tal situação do tudo fazer. Às vezes, notamos que os sentidos atribuídos pelos professores ao ser docente nos faz pensar que essa tarefa de educar é perpassada pelos sentidos afetivos, seja para entender as situações cotidianas, seja para encarar a vida com menos sofrimento, como se o amor tudo suportasse. Ou, em nome do amor, tudo fizessem.

Nesse sentido, os professores experimentam uma docência ancorando essa realidade aos seus sistemas de pensamento preexistentes, estabelecendo as redes de significação tendo-a como referência e compreensão daquele mundo. Talvez a conscientização de que nos fala Freire (2007a), para quem “a conscientização só existe quando não apenas reconheço, mas experimento a dialeticidade entre objetividade e subjetividade, realidade e consciência, prática e teoria” (Ibid., p. 171). Nesse sentido, observamos a experimentação que fazem os professores, como dissemos antes, não vivem à sombra dessa realidade, vivem a própria realidade: compreendendo, agindo, interagindo, fazendo. Essas ações são, para nós, o experimento da dialeticidade freiriana, a ancoragem e a objetivação da teoria de Moscovici. Desse modo, vivenciam a ação educativa na própria escola enquanto ambiente de apropriação do conhecimento formal e, no contexto social, na relação com a comunidade (educação informal).

Todavia, podemos constatar, em suas falas, a necessidade da aposta possibilitada pela educação formal tanto a eles quanto aos seus alunos. Não se trata, necessariamente, de um prazer em ensinar, mas, sobretudo, de uma necessidade do ensino acontecer. Seja a necessidade dos alunos e da comunidade pelo saber escolar, seja a necessidade do professor na busca pelo emprego. Observemos, pois, na sequência das vozes, o que dizem os professores:

E o prazeroso, eu acho assim, que por mais difícil que a gente ache o trabalho, a gente tem que ter o prazer de fazê-lo, né? Porque eu acho que a gente fazendo uma coisa que a gente goste eu acho que a gente faz bem melhor, né? Do que uma coisa que a gente não goste. Eu não gosto de ser professora. Eu não gosto, mas eu assumo e procuro fazer o máximo daquilo para atender a clientela, os meus alunos, o meu trabalho, mas não que eu goste. Estou mais por uma necessidade do



emprego. Hoje em dia é o emprego mais fácil é o de professor mesmo. E é o que veio para mim... (P2-11).

Ter paciência porque as dificuldades são muitas, e você tem que ter paciência mesmo, para poder superar todos os obstáculos, né? Ser amigo e trabalhar em parceria com a comunidade. Ser um colaborador e acreditar que aquilo que você faz, que o projeto que você desenvolve vai dar certo e, vai ser positivo. Tem que ter coragem para enfrentar as situações e ser um guia também (P2-37).

Então, ele é também considerado um herói pelo fato de enfrentar a convivência com a diversidade porque qualquer profissional, principalmente, o da educação, ele convive com situações adversas e ele se torna, assim, um herói por conviver com as diversas opiniões. É um herói pelo fato de não ser só um educador, não ser só um mediador, mas ele se torna na comunidade como um líder em todos os sentidos, para orientar a comunidade em tudo, assim a comunidade esteja necessitando dele. Ele tem que ser esse herói, essa pessoa com várias características, né? Com vários conhecimentos (P2-71).

Herói. Acho que essa é a palavra certa para quem trabalha na zona rural. São heróis, são heroínas. Porque não é fácil não. Não é fácil mesmo! Cada pessoa tem uma história e uma história de sofrimento muito grande. Na comunidade que estou hoje é perto tem acesso fluvial e terrestre né. A 15 minutos de Rodrigues Alves já está no asfalto, mas na primeira comunidade que trabalhei não tinha energia elétrica, não tinha televisão, não tinha telefone. Para você se adaptar a tudo isso é muito difícil. Você se torna um herói porque você está convivendo com uma coisa que você não está adaptado e você tem que se adaptar. Eu já me alaguei, já peguei malária, já assim, outras tantas coisas difíceis. Tive uma depressão, no início, por conta do deslocamento para esse lugar longe. E eu me considero uma heroína por conta disso. Muitas pessoas desistem porque não é fácil não (P2-43).

Compromisso. É que todos nós temos numa escola. Então, se o compromisso nosso é educar as crianças e quando chegar ao final do ano, as crianças saibam ler e escrever. Resumir conta. É o compromisso que eu tenho com os meus alunos (P2-91).

Percebemos, pois, que as falas são repetitivas em suas construções e sentidos, porque relembram as necessidades do emprego, as necessidades concretas do lugar, as situações que irão enfrentar, o lugar estranho e de difícil adaptação e necessidades educativas, estão apoiadas naquilo que Moscovici (2009) chama de “autoridade da tradição”. Isso porque, para ele, “as representações sociais não apenas são relativamente difusas no senso comum [...] como também se apoiam na autoridade da tradição” (Ibid., p. 25). Por essas e outras constatações, observamos que esse discurso dos professores apesar de ser de cada um, é também, da coletividade dos participantes. Portanto,

relevante ao estudo da apreensão das representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas.

Dadas as constatações acima, queremos sintetizar esse item usando as palavras de Moscovici que, para nós, são representativas do que afirmamos até aqui. Para ele, então,

Compreender uma representação social, ao mesmo tempo coerente e difusa, é inicialmente identificar seu núcleo figurativo, que associa um conceito e uma imagem da mesma forma que um poema ou um discurso associa forma e matéria. Enquanto não distinguirmos claramente e estivermos seguros do caráter inseparável do que pensa e se imagina uma maioria, não podemos assegurar a existência de tal representação e nem descobrir o grau de solidariedade e objetivação desses elementos. É a vida social, evidentemente, que funda, que perpetua e até mesmo renova este núcleo figurativo, isto é a história (MOSCOVICI, 2009, p. 26-27).

Parece que os professores vivenciam uma ilusão necessária, ou seja, representam o ser professor em comunidades ribeirinhas como “o trabalho mais fácil e/ou emprego mais fácil de arranjar”. Isso não figura uma representação social, mas uma representação simbólica da docência nesses lugares. Queremos destacar que não nos debruçamos sobre a categoria trabalho. Todavia, são expressões que aparecem com frequência na fala dos participantes dado o contexto de vivência nessa região amazônica-brasileira-acriana.

## 5.2 BUSCAS E SONHOS: CONDIÇÕES TEMPESTUOSAS DO PERCURSO

É necessário reconhecer aqui que, na construção histórica do Acre, a busca dos sonhos (enriquecimento fácil com a extração do látex, no *boom* da borracha) ocorre em condições tempestuosas. Ou seja, com todos os contratempos de isolamento, solidão e até mesmo escravidão por que passaram os nordestinos que fugiam da seca de 1877, conforme vimos em Costa Sobrinho (1992); Souza (2002) dentre outros. Contudo, visualizavam, na Amazônia, um emprego/trabalho fácil e, aquecidos com a abundância da borracha, regressariam para o seio de sua família que ficou em sua cidade natal. Assim, teriam condições econômicas de melhoria de vida. Este era, ao que compreendemos, um sonho, quiçá, a busca da sobrevivência.

Essa é uma história que fala do sofrimento e das dificuldades porque passou essa gente nos rincões da Amazônia, longe da família. Ao partir, tinha a ideia do regresso,

sequer sabia do endividamento contraído no ato do recrutamento. Contudo, essa tomada de atitude não deixou de ser uma aposta ou uma escolha, ainda que, possibilitada pelas condições históricas, sociais, culturais vivenciadas naquele momento.

Hoje, no entanto, não se recruta trabalhador para as estradas de seringa até porque a região amazônica não mais produz a riqueza oriunda do “ouro negro”, vivida no ciclo da borracha, na extração do látex, como já dissemos.

O que queremos comparar, aqui, é a busca do emprego/trabalho. Outrora se buscava um emprego braçal/manual, feito à mão, colhendo leite nas estradas de seringa, produzindo borracha. Os instrumentos de trabalho se restringem a uma poronga, um facão e um balde.

No presente, a busca é, também, pelo emprego, contudo, um emprego intelectual: o de professor. E não mais nordestino, mas acrianos da zona urbana das cidades. E quando lá chegam, percebem que, no seringal, no mato, as dificuldades são grandes. E por isso sofrem e lamentam porque passam a viver a aposta atravessada por condições tempestuosas. Diferentemente do trabalho nas estradas de seringa, o trabalho do professor é intelectual, trabalham com a mente, ensinando aquela gente a ler e a escrever, apesar dos relatos ao tudo fazer. E tem uma dinâmica diferente do pretérito tempo antes referido. E que não é nosso objetivo detalhar aqui. Apenas, lembrar essa história porque, a partir dela, formamos as construções simbólicas e representacionais de nosso tempo, do aqui e do agora.

Por essas razões, pensamos que os professores têm um discurso que atravessa essa história, mas não repousa nela, porque, também, se constrói nas circunstâncias atuais da realidade vivida. Questões essas pontuadas em todo o decorrer desta tese, em consonância com o referencial teórico das representações sociais, por nós adotado, e que compreende e identifica seus mecanismos de ancoragem e objetivação a partir da introdução do indivíduo nas tradições culturais do grupo, e na incorporação do novo aos seus esquemas de pensamento. Assim, ancora ideias ao seu imaginário e cria representações simbólicas do ser professor em função de sua atuação pedagógica e da sua relação com a comunidade.

O distanciamento vivido pelas famílias no século do XVIII e XIX, (só os homens iam para a Amazônia), hoje, em pleno século XXI, permanece o distanciamento (só o professor ou a professora vai para as comunidades ribeirinhas). Como dissemos antes, é a busca de um sonho viabilizada por meio do trabalho – o trabalho de professor; a possibilidade do emprego, ainda que a família fique na cidade por algum tempo,

divididos pela saudade ocasionada pela situação. Os nordestinos sonhavam com o retorno tão logo conseguissem juntar dinheiro. Mas o sonho fica adiado mais e mais com a contração da dívida nos barracões. Assemelhando-se a esse sonho, vivem os professores, que, no lamento da partida, pensam juntar algum dinheiro e, com isso, ajudar seus familiares. Experimentam, por vezes, as condições tempestuosas porque, num futuro próximo, querem (desejam) a transferência para a cidade. Seja como professor, seja na busca de outro emprego.

Na prática, vão percebendo que residir, nessas comunidades, além das dificuldades apontadas, significa sofrer os custos para ir e vir à cidade. E, no final das contas, com seus vencimentos, conseguem, apenas, ir sobrevivendo, porque, como sabemos, o salário dos professores não são os melhores do Brasil. Ainda mais esses professores que, na sua totalidade, não tinha curso superior. Por isso mesmo, enfrentaram, apesar da idade (para alguns deles), a junção trabalho e estudo (formação em serviço pela qual passaram com o PROFIR). São verdadeiros heróis esses homens e mulheres que constroem essa história, seja da profissão professor ou apenas morador da floresta que já teve oportunidade de conhecer a dinâmica urbana e o mundo da escola.

No passado, segundo estudiosos e historiadores dessa região, como Antunes (2007), Paula (2005), Lima (2001), Costa Sobrinho (1992, 2001), Cunha e Almeida (2002), tratava-se de reais escravos dos/nos seringais. Lembranças gravadas na memória das pessoas que viveram ou que vivem nesses espaços/tempos em que os homens consideravam estar cumprindo uma missão: a princípio, marcada pelas labutas intermináveis nas estradas de seringa.

No presente, vive a história dos afazeres da docência. Quase que uma missão também estar ali no meio da floresta ensinando essa gente. E dizem: “não existe vitória sem sofrimento? Existe? Eu acho impossível. É difícil obter vitória sem sofrimento, tudo é sofrido, ralado” (P2-26). Ao que parece, os professores estão vivendo uma ilusão necessária. Por vezes, conformados com a naturalidade das situações que passam a viver nesses rincões solitários da Amazônia.

Sentir-se herói traduz o sentimento incerto do que é ser professor na perspectiva da profissionalização do ensino. “O professor é praticamente um herói nessas comunidades. Um herói por conseguir alfabetizar os alunos nas classes multisseriadas. Às vezes, por série fica a desejar, imagine multisseriado!” (P2-61). A vida do herói é perpassada pelos sacrifícios e luta, mas fundamentalmente, pela conquista da vitória.

Observemos, pois, mais uma definição de herói incitada pelas lembranças do ser professor para os participantes da pesquisa.

Essa palavra herói, eu até considero os professores de zona rural muito herói, sabe por quê? Porque ele está lutando com uma turma multisseriada: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Ele tem que ter jogo de cintura para alfabetizar. Tem que ter jogo de cintura para passar os conteúdos para os alunos de 4ª série, por exemplo, e na maioria das vezes sem ter um material adequado para fazer esse jogo de cintura e trabalhar com esse multisseriado porque não é fácil você alfabetizar e trabalhar com o pessoal que está na família silábica, com o pessoal que ler, com o pessoal que já interpreta texto – tudo numa hora só. Então você precisa, também, ser um herói para fazer tudo isso. Alfabetizar, dividir os que já conhecem as famílias silábicas, os que já interpretam texto, aqueles que já escrevem e leem. Então são, posso dizer assim, é uma função muito difícil para o professor trabalhar com multisseriado. Em quase todas as escolas, existe isso. Professor que está trabalhando com todas as séries, tudo no mesmo horário e dentro de uma mesma salinha. Então, essa é uma das maiores dificuldades do aprendizado aqui em nossa Marechal (P2-74).

O herói representa ao mesmo tempo sacrifício e vitória. No entanto o ser professor, enquanto uma profissão, não deve ser encarada na perspectiva do herói porque conquistou a vitória em sala de aula (os alunos aprenderam a ler). Enquanto profissional, é esse o resultado esperado, caso contrário, qual o sentido de ser professor? E o que significaria ensinar? Afinal, o princípio fundante do ensinar institucional (educação formal) é a aprendizagem dos alunos; processo esse que deve acontecer em decorrência do ato pedagógico. Portanto, a aprendizagem não deve ser encarada como o troféu de uma batalha. Contudo, se pensarmos na realidade amazônica na qual o professor põe a mochila nas costas e embarca numa canoa para lugares que quase ninguém quer ir, é possível sim, os considerarmos heróis simplesmente pela atitude de desprendimento e coragem, ainda que movidos pelas necessidades, conforme apontam.

As metas do ensino são pensadas para tornar o aluno melhor do que ele é, porque a posse do conhecimento o remete para mudanças de atitude: um homem ou uma mulher melhor. Por isso mesmo, o ato de educar não deve se restringir a uma missão ou mesmo a um lamento que dificulte o percurso.

Observamos, contudo, que essas condições tempestuosas presentes no percurso dos professores estão relacionadas, também, a um chamamento à responsabilidade de tomada de consciência a ser desenvolvida. Por isso mesmo, o conteúdo representacional

acreditar e progredir, remete ao ser capaz de encarar a realidade num ato corajoso em que maximiza ousadia e minimiza o medo. Como veremos,

Acreditar. Relacionei aqui porque se o professor não acreditar que ele é capaz de ser um professor ribeirinho, é melhor ele nem enfrentar. Porque se ele não colocar na cabeça que vai dar certo que vai se realizar... Tem que acreditar que vai dar certo (P3-87).

Só o educador se destacar daqui para ir lá para o seringal já é um corajoso. Deixar aqui sua família, ir até as Queimadas que é a última comunidade do Rio Azul que é mais de um dia de viagem só dentro do Rio Azul, então esta pessoa tem muita coragem. Também o aluno que caminha às vezes 40 minutos ou 1 hora. Tem aluno que caminha todo dia que Deus dá. Então ele é uma pessoa muito corajosa que enfrenta. Mas é atrás de progredir na vida (P2-13).

Uma verdadeira troca de conhecimento e a afirmação da autoestima em função da aposta: apostar que vai dar certo; apostar no progresso; apostar que eles também são detentores de conhecimento, cuja troca simboliza o aprender mais. “E apesar das dificuldades, mas é prazeroso, você aprende muito com eles” (P2-99).

A atitude de heroísmo na ação docente e a convivência pacífica com a comunidade são lidas pelos próprios participantes a partir de uma relação de amor e amizade, consequentemente, no prazer que dizem ter. Não visualizamos, desse modo, um prazer em ensinar, ou pela profissão professor, esse prazer parece muito mais aliado ao convívio social do que mesmo à realização da docência enquanto entrega e doação. E são enfáticos nessas afirmativas,

O professor está nesse trabalho porque sente a necessidade. No meu caso, eu sinto a necessidade desse emprego. Então, ele está nesse barco por causa disso. Eu sou da cidade e fui trabalhar lá. Se tivesse emprego na cidade eu não teria ido. Eu pretendo ingressar noutro ramo. Não quero morrer como professor não (P3-70).

Nessa profissão, acumulam outras funções como vimos. Ao mesmo tempo que lecionam em turmas multisseriadas, tem que fazer a merenda, limpar a escola, e depois, se envolver nas atividades corriqueiras da comunidade. Até para ter suas plantações ou buscar no rio ou na mata os elementos que compõem o cardápio alimentar. Nesse movimento em que juntos tudo fazem para sobreviver, lembram do prazer que está sempre aliado a uma necessidade, seja da comunidade ou do próprio professor. Que prazer então seria esse? Vejamos, pois, essas justificativas:

Se nós vamos fazer uma coisa sem prazer, certamente esta coisa não vai sair bem feita. Então, por isso, que nós temos que ter prazer naquilo que estamos fazendo. E a necessidade. Às vezes, fica até assim, meio contraditório entre o prazer e a necessidade. Por quê? Porque muitas vezes você não faz por prazer, faz por necessidade. Acredito que eu, que na minha área, tudo bem, que a necessidade inclui também, mas eu trabalho na educação por prazer (P2-27).

O educador tem uma missão difícil de trabalhar. No entanto é prazeroso porque quando nós estamos conscientes de que estamos ajudando alguém, é um prazer. É uma tarefa difícil porque aquilo que você consegue educar e ensinar no caso a aprendizagem dos alunos: uns vão mais lentos, outros mais rápidos aí o educador precisa saber lidar com tais situações. Por isso é uma tarefa difícil. Usei a palavra competente porque o educador precisar ser competente. Na verdade, se ele não tem capacidade de desenvolver tal conteúdo dentro da sala de aula, no convívio escolar, ele tem dificuldades e finda não tendo sucesso (P2-71).

São quatro coisas que o educador tem que ter. Ele tem que saber colaborar com as pessoas, principalmente as pessoas da comunidade. Ele tem que ser competente. Ele tem que ser um bom transmissor. E ele tem que ter prazer no que faz, apesar de muitas vezes, a gente não ter prazer total naquilo que está fazendo, mas estas coisas eu acho que o cidadão que está apto a trabalhar na educação ele tem que ter pelo menos alguma coisa disso. Para oferecer um bom trabalho. Hoje quando a gente trabalha na zona rural, você não está oferecendo um trabalho só para as crianças, você está oferecendo seu trabalho para os alunos e para os pais dos alunos. A comunidade toda está envolvida. As pessoas se envolvem, as pessoas respeitam, as pessoas passam a acreditar na gente. Tá entendendo! Então, você tem que dá o máximo. Fazer o melhor de si, para que aquelas pessoas, cada dia que passa, acreditem mais, mais e mais (P2-79).

Se a representação social é um sistema de valores, ideias e práticas e tem a função de orientar os indivíduos no seu mundo e facilitar a comunicação entre os membros do grupo; se as representações sociais são pontos de balizamento e de referência que permitem a orientação e interpretação do mundo social e físico, podemos então afirmar que os participantes da nossa pesquisa têm sim uma representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas. Dados os elementos do conteúdo representacional trabalhados desde o capítulo I quando trazemos as evocações da TALP, até as análises aqui apontadas, percebemos que é, pelo convívio social, que esses participantes constroem seus guias de ação. Uma representação social em que se revelam os elementos técnicos e afetivos do fazer docente como fundamentais à ação pedagógica nesses contextos.

Desse modo, construímos a tese de que todo o sofrimento e as dificuldades elencadas ocorrem devido às peculiaridades locais (distância, isolamento), bem como

pelas construções negativas subjacentes à carreira docente. Os discursos negativos da profissão não se localizam na fala de um indivíduo, mas na coletividade desses participantes, tal como as justificativas sobre a mobilização das relações de amizade e solidariedade – fatores de positividade que se constroem no próprio ato de fazer ou na relação que estabelecem com os membros da comunidade. Falam do ser educador como alguém que compartilha o conhecimento e interage para além da sala de aula.





**Figura 11:** O porto: Marechal Thaumaturgo – AC.  
**Fonte:** A autora (2009)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Gastei uma hora pensando um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieto, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade

Ao longo dos capítulos desta tese, observamos a forma como os participantes representam o ser professor em comunidades ribeirinhas. Acessamos os elementos do conteúdo representacional através do Procedimento de Classificações Múltiplas – metodologia utilizada em suas várias etapas: Técnica de Associação Livre de Palavras, Classificação Livre e Classificação Dirigida. E também, da entrevista semiestruturada, todas apresentadas no capítulo 1 em que trazemos a caracterização dos participantes e um panorama do aporte teórico, metodológico (construção dos dados e primeiras impressões) bem como a perspectiva da Análise de Conteúdo das justificativas do Procedimento de Classificações Múltiplas. No segundo capítulo, trabalhamos a apreensão da representação social do objeto investigado a partir da Análise Multidimensional. Geramos os mapas através do *SPSS*, percebemos e analisamos a configuração dos elementos do conteúdo representacional presentes no espaço escalonar.

A Análise de Conteúdo nos apontou a existência de categorias temáticas que foram trabalhadas nos capítulos 3, 4 e 5. Assim, no terceiro capítulo, discutimos A arte de viver na floresta que aborda, dentre outros itens, a categoria relação urbano *versus* rural. Essa relação é marcada pelos elementos que caracterizam a localidade na percepção dos participantes da pesquisa: lamentos, sofrimentos e tudo aquilo que precisam aprender para adentrar esses espaços rurais. Já o capítulo 4 aborda, principalmente, as questões relacionadas aos saberes em construção – segunda categoria temática. Aliam-se a esses, os saberes do senso comum aos saberes necessários ao exercício da docência. No último capítulo discutimos as apostas possíveis vivenciadas pelos professores diante das condições tempestuosas do percurso no contato com o realismo da vida no interior da floresta acriana.

Retomando nossos objetivos de pesquisa para a construção desta tese, lembramos que queríamos conhecer a representação social do ser professor construída e compartilhada pelo coletivo de professores do Ensino Fundamental, que trabalham em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre, identificando aspectos da história da ocupação do espaço acriano no período do auge da borracha para melhor compreender as representações sociais na atualidade. Com isso, teríamos as construções históricas e sociais – elementos sem os quais seria impossível acessar a representação social do ser professor, pois o contexto, as comunicações e a interação social são elementos integradores e mobilizadores das representações sociais. Como nossos participantes de pesquisa estavam em formação em nível superior, queríamos também saber em que

medida os conhecimentos adquiridos no curso de formação contribuem para uma melhor atuação, assim como para a formação das representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas.

Na tessitura desse enredo, há sempre questões que são suscitadas pelas próprias construções teóricas e empíricas aqui abraçadas. Considerando nosso objeto de investigação, qual seja, a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas, tínhamos as seguintes questões: qual a trajetória do se tornar professor das comunidades ribeirinhas e qual a implicação da relação com essa comunidade escolar para a constituição da identidade docente? Como os elementos da construção simbólica e representacional contribuem para a prática pedagógica, e como essas práticas se relacionam com as expectativas escolares dos ribeirinhos? Acrescida a essas questões, há outra que não quer calar, seja para nós mesmos, seja para o leitor. Afinal, qual é a tese? Há ou não há representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas? Como esses profissionais se constituem enquanto professor nesses contextos? Acrescentamos ao final das questões depois da feitura desta tese: o que seria desses professores se não tivessem o coração à mostra?

Uma tese, como bem disse Domingos Sobrinho (2010),<sup>37</sup> “é um retrato da realidade”. Exemplificando, o professor destaca: “se tirássemos uma foto desta sala, teríamos vários ângulos para serem mostrados. De um só clique, seria impossível mostrar toda sua amplitude”. Nessa trilha de pensamento, construímos nosso trabalho de investigação e construção da tese. Apenas um ângulo da realidade professoral em comunidades ribeirinhas é mostrado aqui. O que nos foi possível no tempo que tivemos; no recorte que fizemos para tornar exequível nosso projeto de pesquisa e formação doutoral.

A realidade amazônica/acriana/ribeirinha é muito mais ampla que o quadro mostrado; que a fotografia apresentada. Talvez até mais difícil que a própria dificuldade expressada ao longo deste trabalho. No entanto, não menos bela. Não menos rica em cores e formas, modos e mitos. Formas de representar e se fazer representado. Trocas simbólicas na construção das representações. Um jeito de ensinar que se mistura ao tudo que sabem, inclusive, na camaradagem e na construção dos laços afetivos. Percebemos como os elementos da comunicação e da linguagem tomam forma e como tal abraça traços fortes da construção histórica dessa gente.

---

<sup>37</sup> Seminário Abordagens teórico-metodológicas das representações sociais II. *Notas de aula*. Natal, RN, 11 nov. 2010.

O quadro que quisemos, nesta tese, apresentar fala das representações sociais do ser professor em comunidades ribeirinhas, do constituir-se professor diante de tantas adversidades que o contexto impõe, da necessidade de ter emprego e renda, bem como da necessidade de aprender a ler e escrever sentido pelos alunos – moradores de comunidades ribeirinhas. Traz as marcas de elementos e conteúdo representacionais de um tempo e um lugar específico. É uma demarcação espaço temporal que enquadrámos no clique da pesquisa os anos de 2008 a 2011. Professores em formação é seu recorte; seguido de ser professor em comunidades ribeirinhas e trabalhar no Ensino Fundamental (critérios de escolha dos participantes).

Não saímos de comunidade em comunidade como queríamos a princípio. Não fizemos o trabalho etnográfico nem etnometodológico que permeou nosso pensamento inicial para seguir o referencial de Alain Coulon. O distanciamento entre a cidade de Natal/RN e os municípios do interior do Acre – Norte do Brasil, vida familiar, espaços urbanos e rurais que mobilizam o lócus, custos e mobilidades, penas alguns elementos para justificar a escolha que trilhamos com o PCM. Encontramos os professores, nossos participantes de pesquisa, nas sedes dos municípios, em período de formação, principalmente nos meses de janeiro (2009 e 2010). Apesar de também ter sido um tempo de gastos elevados, nos foi possível o acesso.

Encontramos muitas mulheres e vários homens (professores e professoras) no percurso dessa longa caminhada, todos ressignificando os papéis sociais e as representações que construímos ao longo da vida. E para o enfrentamento dessa tarefa, procuramos, enquanto pesquisadora, conhecer o máximo da realidade estudada no entrecruzamento que fazemos dos dados da realidade com o aporte teórico-metodológico das representações sociais e da formação de professores. Valemo-nos das reflexões de autores, da multiplicidade das vozes que ecoam sobre essas áreas dos saberes (teóricos e experienciais) e do fazer dos professores – protagonistas desse enredo.

Estivemos nos cinco municípios pesquisados<sup>38</sup>; em dois deles, o acesso foi via aérea. Vale lembrar que são meios de transporte rápidos, mas não baratos. Ressaltamos que é assim, na maioria das vezes, que nos locomovemos no Estado do Acre em virtude da não conclusão (ainda em processo de asfaltamento) da BR 364 que liga a capital – Rio Branco ao Vale do Juruá. Além disso, temos, como realidade primeira, o rio como o

---

<sup>38</sup> Mâncio Lima, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter.

caminho dessa gente – posto que trabalhamos especificamente com professores que lecionam em comunidades ribeirinhas.

A história dos professores aqui ressaltada em que se configura a representação social do ser professor é uma história marcada pelas singularidades, pelas rupturas, mas também pelas escolhas. Ainda que não se trate de escolhas deliberadamente conscientes porque nem sempre nossas escolhas são conscientes, muitas vezes são induzidas e oportunas diante das condições concretas da vida cotidiana.

É isso que é possível de ser feito ou escolhido. Ou seja, se não há emprego na cidade, o melhor a “fazer/escolher” é ser professor ainda que, seja em comunidades ribeirinhas – zona rural de difícil acesso. E, chegando lá, a pessoa é mais que um professor. Assume, assim, a condição de um educador. Vivencia, a partir de então, uma relação de camaradagem, solidariedade e companheirismo aliada a relação profissional que não deve ser ignorada. Por isso mesmo, há tanta reclamação do acúmulo de funções elencadas pelos professores ao longo de suas falas, porque, para eles, ser professor nessas comunidades é difícil. E, para tanto, precisam ser corajosos no enfrentamento da realidade. Nesse caso, estabelecem a junção dos saberes da própria pessoa e sua intimidade, as suas experiências de vida e as histórias profissionais. São os exemplos de toda uma vida pessoal, profissional, social que conta na experiência desses professores em virtude de uma ação educativa coerente com as reais necessidades e condições concretas diante da vida nesses contextos às margens dos rios. Há, nessa relação cotidiana, uma verdadeira vida de aprendizagem e ensinamentos que constitui o que chamamos de par: saber escolar/saber da tradição. O amor que dizem ter em tudo fazer aparece como transcendência da realidade dura e cruel, por isso, proferem um discurso que é, por vezes, ilusório porque a realidade é insuportável. É a história vivida que aponta a diretriz do que tem a fazer. É uma escolha direcionada. É a história que faz a história nessa trajetória social.

A pesquisa sobre formação de professores tem se tornado tema recorrente nos programas de Pós-Graduação tanto no Brasil quanto em âmbito internacional. A perspectiva metodológica varia de acordo com os objetos de investigação: ora formação, ora as práticas pedagógicas, por vezes, as representações geradas nesse patamar de atuação.

Chama-nos atenção o fato de, mesmo estando nos mais longínquos recantos do país, os professores sonham com dias melhores, com o progresso viabilizado pelo saber

escolar e pela superação dos ditames e das dificuldades que rodeiam os profissionais da educação.

A princípio, nem queriam ser professores. Contudo, diante da necessidade de arranjar emprego e ajudar no sustento familiar, é a profissão de professor que parece lhes restar. Portanto abraçam-na, mesmo diante de lamentos, sofrimentos, dificuldades. E, a partir de então, passam a compreendê-la e encará-la como uma missão e, por isso, precisam erguer o peito e dizer que amam a profissão; que tem que ter amor pelas crianças e pelo ser/fazer docente. Além disso, um ditame que se impõe como regra primeira e que envolve todos no interior da floresta: a conquista da amizade.

As barreiras seriam quebradas, se, por exemplo, olhassem para todo sacrifício pelos quais passam tendo que saber lidar com as adversidades do interior da floresta; recebessem maiores salários e fossem reconhecidos pelas autoridades assim como são as profissões mais valorizadas socialmente.

O contato com a empiria nos foi gratificante, por vezes, difícil. Pelas próprias condições geográficas, teóricas e práticas desse investimento na formação pessoal e profissional (mãe, mulher, professora, estudante, pesquisadora, amante da vida...). Porém, foi nessa polifonia de vozes, nas angústias dos problemas ou na comemoração da vida cotidiana que mergulhamos em busca da apreensão dos sentidos para construção do que aqui apresentamos. Somam longas horas, muitos dias, várias semanas, alguns meses nesses quatro anos de formação doutoral. Durante esse tempo, fui sendo tomada pelos sentimentos ora positivos, ora negativos sobre o ser docente, de tal modo que pensamos esse texto mesclado por lances pessimistas. Seja o desabafo dos professores, sejam os nossos próprios, escapados pelos laços da subjetividade inerente à pesquisadora.

Parafraseando a poesia de Drummond, diríamos que gastamos muitas horas pensando em palavras, frases, versos a escrever. Nem sempre esses saem da ideia para se materializar e borrar o papel. Mas estão cá dentro. Às vezes, saem, outras, ficam ainda acanhadas, encolhidas, resguardadas. Mas estão cá dentro.

Por sermos da mesma região, pertencermos à mesma categoria profissional e sermos conhecidos, partilhamos os mesmos hábitos corriqueiros da Amazônia, tivemos mais facilidade no acesso e no contato para a construção dos dados empíricos, embora seja uma exposição de nós mesmos que se junta às histórias de vida e trabalho de toda essa gente, já que aprenderam também, conosco aquilo que, de certa forma, desenvolvem em sala de aula. Afinal, os professores se formam ao longo da vida e

levam, desde a tenra idade, as experiências de aluno para suas ações enquanto professor. É essa experiência primeira que lhes possibilita desenvolver outras habilidades e fazer da profissão seu “ganha pão”, sua sobrevivência, querendo um futuro diferente para si e para seus alunos. Uma aposta conectada ao futuro e o enfrentamento das dificuldades relatadas por eles, caracterizam o passo inicial rumo às melhorias que acreditam.

A Teoria das Representações Sociais é instigante e desafiadora. Ainda jovem para a ciência, completou 50 anos em 2011 e tem como elemento inovador a superação da relação sujeito/objeto puros – uma construção de saberes sociais que envolve ao mesmo tempo afeto e cognição. Desse modo, tenta romper a dualidade “ciência-verdade” e “senso-comum-ilusão”. Farr (2008a), ao falar da Teoria e sua difusão, nos lembra que Serge Moscovici não desenvolveu sua teoria num vazio cultural; ao contrário, se apoia nos fundadores das ciências sociais na França, especialmente Durkheim, sendo que este foi um dos fundadores da sociologia moderna, enquanto que a Teoria de Moscovici é frequentemente classificada como uma forma sociológica de psicologia social. Com isso, Moscovici torna vivo o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim, e compreende que as representações sociais são produzidas no mundo concreto no contexto real dos indivíduos.

Tudo que não se pode esquecer e tudo que se pode lembrar. Para além desse dizer popular, não poderíamos esquecer nem os percalços do caminhar nem as bonanças que eles nos trazem. Nem as perspectivas futuras advindas do entendimento do que seja o constituir-se professor, melhor dizendo, do ser e estar professor nas barrancas dos rios acrianos.

Desde o projeto inicial quando de nossa investidura no eternamente estudante e agora, de pós-graduação, a reta final com a obtenção do título de Doutora em Educação. Vivenciamos momentos de prazer em ser, do tudo que nos tornamos, do que agora somos: mais humana e melhor, pensamos. Esse é um marco para o primeiro passo na inquietude da vida e busca do conhecimento e das informações que possam gerar as aprendizagens das quais precisamos no dia a dia. Das perguntas que nos induzem a busca da resposta. Pelas rupturas e laços do afeto que permeiam toda a caminhada pessoal e profissional. Da coragem que tivemos ao enfrentar quilômetros e quilômetros; anos e anos na distância escola/casa, casa/escola. Nessa trajetória, trazemos as marcas e as lembranças do Ensino Fundamental que são sempre aclaradas porque claras foram várias noites em vésperas de prova quando papai acendia a poronga e ali estávamos a estudar. E, como no fim de uma longa noite, o sol volta a brilhar num novo dia, já era

hora da ida ao colégio; as repetições de tudo que aprendera (decorava) na satisfação das boas notas a serem alcançadas, a galgar outros patamares além da agricultura laboriosa da vida diária de nossa família. Além disso, uma longa caminhada até o Colégio São Francisco, o que nos deixava excitados o resto do dia.

Não acabam jamais os ensinamentos e as aprendizagens cotidianas. Lembramos aqui os discursos de formatura das graduações quando é comum se ouvir “aqui começa teu caminho”. Perguntamos-nos: para onde? Até quando? Na somatória de toda a escolaridade temos os 9 anos de Ensino fundamental; 3 anos de Ensino Médio; 4 ou 5 anos de graduação; 2 anos de especialização; 2 ou 3 anos de mestrado; 3 ou 4 anos de doutorado. Vinte e seis anos na soma dos cursos mais longos. É quase uma vida. E é exatamente pela extensão, que quando nos apartamos dela para nela agir na formação de outros, que surge a angústia, o receio, a responsabilidade dobrada. Deixamos de ter à frente da turma um professor ou um pesquisador para sermos eles próprios a guiar o ensino, os alunos e/ou as pesquisas. Foram nesses longos anos de vida estudantil que nos realizamos. Ouvimos, falamos. Choramos, estudamos. Debruçamo-nos por horas a fio na busca de um entendimento que fosse daquilo que o autor está a dizer e que nem sempre é tão claro quanto gostaríamos que fosse. Ou que tal obscuridade seja por conta de nosso tatear no mundo das ideias, das teorias e das construções metodologias, ou mesmo porque as palavras estão cá dentro, inquietas, vivas, mas a pena não quer escrever, enfim.

Um pouco do que sabemos e daquilo que somos. São marcas que ficam gravadas nas palavras que grafamos, nos discursos que proferimos, nos conselhos que damos. E até no silêncio que nos impede de outras coisas dizermos. Escolher o que dizer e falar diante do público a nos escutar. Tudo isso são ensinamentos da vida, escolar, estudantil, profissional. Construções/representações essas que se dão um pouco a cada dia e somam na quilometragem da/na estrada/idade/vida.

Afirmamos aqui que os professores ribeirinhos pesquisados constroem uma representação social de si mesmo e da profissão como uma síntese dos sentidos circulantes ou hegemônicos. A princípio, porque compreendem o missionário para além do aspecto escolar e do ensino. Na análise multidimensional que fizemos, o elemento representacional missionário aparece do lado direito do mapa, porém, com suas especificidades. Enquanto que, na Classificação Livre, está na regionalização que denominamos de atributos mobilizados, na Classificação Dirigida está na faceta que chamamos de referência de professor (Figuras 5 e 7). Assim, vêm à tona os sentidos



circulantes e históricos que perpassam a história da educação brasileira, mas, sobretudo, as questões regionais, locais em que o missionário é aquele que tudo faz na comunidade onde não existe o padre ou pastor.

A desvalorização do profissional é outro elemento que nos chama a atenção, por expressar um lamento professoral que ouvimos ao longo de nossa história profissional, social e cultural. Nossos participantes de pesquisa falam da valorização profissional, mas a justificam no sentido negativo, ou seja, não são valorizados o quanto a profissão deveria, seja pela função social do educador, seja pelo reconhecimento e boa remuneração. Esses fatos, para nós, não se localizam apenas na especificidade do contexto amazônico, mas se expande a partir da compreensão mais ampla do discurso dos professores em âmbito nacional em busca do profissionalismo. A representação social desse professor não foge às questões apontadas pelo discurso nacional, contudo, em suas justificativas, vamos percebendo as especificidades impostas pela realidade local. Desse modo, só o contato com as comunidades escolar e social lhes possibilita o convívio e atuação docente nesses lugares de difícil acesso no interior do Acre.

O conteúdo representacional é fortemente ancorado e objetivado em elementos técnicos oriundos da formação a que estão submetidos, mas igualmente nos afetivos, impulsionados pela cultura regional. Desse modo, temos as evocações para os elementos técnicos: responsável, competente, planejar, educador, criativo, compromisso, pontualidade, conhecimento, transmissor, mediador e valorização profissional. Enquanto para os elementos afetivos, temos: corajoso, paciente, amor, amigo, herói, necessidade, compreensivo, acreditar, solidariedade, colaborador, prazeroso e progredir.

A junção desses elementos técnicos e afetivos é uma marca fundante deste trabalho conforme afirmamos. Os professores precisam estabelecer uma íntima relação com toda a comunidade. Há uma aura nesse realismo amazônico em que os professores, por não serem em sua maioria, das comunidades, precisam com eles conviverem em função da concretude de seu trabalho como professor. Desse modo, infiltram-se no cotidiano dessa gente para entender toda a lógica de funcionalidade naquele grupo e, a partir de então, pensar a ação docente.

Essa relação afetuosa é peculiar nessa especificidade amazônica/ribeirinha nesse contexto estudado. Como bem lembram os professores, há entre eles uma troca de saberes. Os moradores com os saberes da floresta e os professores com os saberes escolares. Ao longo das análises, fomos, ainda, percebendo que os moradores não

aceitam passivamente que pessoas que não são da comunidade cheguem ditando ordens e mudando sua rotina cotidiana. Por isso mesmo, precisam ser solidários, companheiros, amigos para entender a lógica daquela vida cotidiana que tem a harmonia da natureza, sua bonança, mas também suas adversidades. Lugares esses onde as crianças, às vezes, faltam as aulas para ajudar seus pais na plantação ou na colheita e vivem a carência de artefatos que a modernidade possibilita a moradores urbanos, por exemplo. Professores e moradores dessas comunidades vivem uma concretude calcada nos mecanismos de solidariedade, amizade, colaboração, compreensão, paciência, coragem e amor, porque ali na comunidade, a floresta é o limite para todos eles. Por isso mesmo, precisam ter o coração à mostra. Amá-los como nos lembraram muitos desses professores. Afinal, nesses confins a solidariedade e o companheirismo é acalento para a solidão e minimização da saudade dos familiares que ficaram na cidade. Assim, se encorajam no enfrentamento da dura realidade tornando exequível o projeto da “escolha” feita – ser/estar professor em comunidades ribeirinhas.

Esses professores idilizam a natureza e assim também é com relação ao amor e a amizade tão falados para justificar o convívio nas comunidades. Essa relação, na verdade, é mais o cuidado de si para a sobrevivência naquela realidade e a manutenção do emprego. Saindo, pois, de um olhar urbanocêntrico para um olhar mais próximo do que seja mesmo o processo de construção das pessoas e desses lugares, percebemos uma humana docência, em busca, quiçá, da humana vivência, em função é claro, das necessidades do ser professor e ter o emprego. Ter professor na comunidade, aprender a ler e escrever. Progredir, acreditando que o limite das florestas e dos rios pode ser ultrapassado. Dessa convivência, quando se quer harmoniosa, resulta a possibilidade da junção dos saberes que, na verdade, se amplia com o trabalho dos professores que aprendem sobre a cultura local e ensinam os saberes escolares desejados por eles.

São perceptíveis as marcas da cultura local nas falas dos professores. Os relatos das novas aprendizagens, o livro que ensina remédios caseiros (com ervas medicinais) como parte de sua bagagem, os receios da partida, a receptividade e acolhida nas comunidades, os chamamentos para celebrar a palavra de Deus ou participar das festividades locais. Redesenha-se, assim, uma forma real e simbólica de se compreender professor nesses contextos em que observamos as marcas históricas, sociais, culturais, educacionais que se coloca a esses homens e mulheres, professores e professoras nessa união que molda a personalidade coletiva e gera suas guias de ação.

Finalmente, consideramos que os resultados dessa investigação serão úteis, tanto aos professores envolvidos, porque poderão conhecer a representação social que a coletividade de professores constroem sobre o ser professor em comunidades ribeirinhas, quanto àqueles que dirigem o sistema educacional. Todos vivenciam na prática os ditames da natureza ou as responsabilidades administrativas, diante da concretude da vida nesse realismo amazônico. Quiçá proferem um discurso ilusório porque a realidade é praticamente insuportável.

Desse modo, eles têm uma vida perpassada pelas dificuldades, sofrimentos, mas também pelas relações de amizade, solidariedade e coragem. Com isso, podem interpretar a complexidade da ação educativa ampliando o leque de estratégias que se dão no fazer pedagógico e nas oportunidades de aprender na convivência fraterna e amigável. No curso dessa formação/vivência que se dá pela convivência, é possível a esses homens e mulheres, partícipes dessa história, a construção de uma sociedade mais justa, solidária, sobretudo, mais escolarizada.



**Figura 12:** interior da floresta – pequeno trecho no Rio Jurua.  
**Fonte:** A autora (2009)

## REFERÊNCIAS



ABRIC, Jean-Claude. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, J. C. (Org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, França: PUF, 1994. p. 59-82.

ALBINO, Giovana Gomes. *Da Representação social do ser professor do EJA a descoberta de seu aluno*. 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010.

ALMEIDA, Mauro Barbosa de CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *Enciclopédia da floresta*. São Paulo, SP: Companhia da Letras, 2002.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. *O saber e o fazer docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem*. 2003. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2003.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves; ANDRADE, Fernando César Bezerra de (Org.). *Representações sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso*. João Pessoa, PB: Editora Universitária UFPB, 2002.

ANTUNES, Archibaldo. *Amazônia dos brabos*. Brasília, DF: Senado Federal, 2007. (Coleção biblioteca popular – v. 1).

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BASTOS, M. H. C. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor Rio-grandense na Revista do Ensino (1939 – 1942). *Em aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 61, p. 135 – 144, 1994.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BENACHIO, Marly das Neves. *Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?* São Paulo, SP: Paulinas, 2011. (Coleção educação em foco).

BERGER L. Peter; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 25. ed. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BILSKY, Wolfgang. A teoria das facetas: noções básicas. *Estudos em Psicologia*, s.l., v. 8, n. 3, p. 357-365, 2003.

BORDIN, Luigi. Razão pós-moderna. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro, RJ: Uapê, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2011.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite. *Como vão se formando os professores em física e química: embates entre o ser, o ter e o fazer na formação de licenciandos da UFRN sob a perspectiva da teoria das representações sociais*. 2009. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009.

BUSCHINI, Fabrice. Análise das facetas: uma técnica para reunificar a estrutura e o conteúdo no estudo das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa, PB: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 159-187.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GUARESCHI, Pedrinho (Org.). *Paradigmas em psicologia social: a perspectiva latino-americana*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação dos educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília, DF: INEP, 1987.

CARVALHO, Maria do Rosário de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Org.). *Representações sociais*. Mossoró, RN: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado, 2003. (Coleção Mossoroense).

CASTRO, Ricardo Vieiralves. Prefácio. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A educação continuada de professor. *Ciência e cultura*, São Paulo, SP, v. 40, n. 2, p. 158-163, 1988.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, RS: Artes médicas, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia – discurso competente e outras falas*. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CODO, W.; GAZZOTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 48-59.

COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. *Capital e trabalho na Amazônia ocidental: contribuição à história social e das lutas sindicais no Acre*. São Paulo: Cortez; Rio Branco, AC: Universidade Federal do Acre, 1992.

\_\_\_\_\_. *Comunicação alternativa e movimentos sociais na Amazônia ocidental*. João Pessoa, PB: Editora Universitária UFPB, 2001.

COSTA. Ademarcia Lopes de Oliveira. *Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul - Acre*. 2009. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barboza de (Org.). *Enciclopédia da floresta: o Alto Juruá – práticas e conhecimentos das populações*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002.

DANTAS, Lely Sandra Correia. *O fazer docente: representações sociais de alunos do curso de pedagogia da UFRN*. 2010. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Notas de aula*. Seminário: Abordagens teórico-metodológicas das representações sociais II. Natal, RN, 11 nov. 2010.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *As representações sociais: investigação em psicologia social*. 3. Ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARR, M. Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In.: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 31-59.

\_\_\_\_\_. De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. In: CASTORINA, José Antonio. (Comp.). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa Editorial, 2008a. p. 153-175.

\_\_\_\_\_. *As raízes da psicologia social moderna*. Tradução Pedrinho A. Guareschi e Paulo V. Maya. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERNANDES, Florestan. *Os circuitos da história*. São Paulo, SP: Hucitec, 1977.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007b.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GATTI, Bernadete A.; GARCIA, Walter E. (Org.). *Textos selecionados de Bernadete A. Gatti*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. (Coleção perfil da educação 4).

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução Vera Melo Joscelyne. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2001.

GOMÉZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. Tradução Ivone C. Benedeti. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESPE, 1999.

HIPOLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

*Informação sobre dados populacionais*. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_acre.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_acre.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2011.

*Informação sobre o PROFIR*. Disponível em: <<http://www.ufac.br/news/PROFIR-encerra-ciclo-de-formaturas-com-cerca-de-2-5-mil-professores-graduados>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

*Informações educacionais dos municípios de Vale do Juruá – Acre*. Disponível em: <<http://www.ideb.meritt.com.br>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

Informações sobre o Acre. *Revista Acre em Números*: 2011. Disponível em: <<http://www.acre.gov.br>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2001.

JODELET, Denise; PAREDES, Eugênia Coelho (Org.). *Pensamento mítico e representações sociais*. Cuiabá, MT: edUFMT/FAPEMAT/edIUNI, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



\_\_\_\_\_. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão em psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

LIMA, Elane Andrade Correia. *A nova condição feminina: as mulheres do seringa*. 2001. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2001.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. *Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes: a representação social de escola para ribeirinhos dos rios Môa e Azul – Acre*. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.

\_\_\_\_\_. *Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes: a representação social de escola para ribeirinhos dos rios Môa e Azul – Acre*. Rio Branco – AC: EDUFAC, 2012.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Os ribeirinhos no contexto da realidade amazônica: escola e representações sociais. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. ISSN nº 1518-0743. Teresina, PI, Ano 14, n. 20, p. 119 – 142, jan/jun, 2009.

\_\_\_\_\_. Os ribeirinhos e sua relação com os saberes. *Revista Educação em questão*. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRN. ISSN nº 0102-7735. Natal, RN, EDUFRN/Editora da UFRN, v. 38, n. 24, p. 58-87, maio/ago. 2010.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro. *Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília, DF: Editora Plano, 2003.

LIRA, André Augusto Diniz. *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidade e variações identitárias*. 2007. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2007.

LOPES, E. M. T. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, E. M. T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

MADEIRA, Margot Campos (Org.). *Representações sociais e educação: algumas reflexões*. Natal, RN: EDUFRN, 1997.

MELO, Elda Silva do Nascimento. *Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral*. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. *O método 3: conhecimento do conhecimento*. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2007.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *A máquina de fazer deuses*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, RJ: Imago Ed., 1990.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 3. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Crônica dos anos errantes: narrativa autobiográfica*. Tradução Teresinha Amarante. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2005b.

\_\_\_\_\_. Preconceitos e representações sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Org.). *Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

\_\_\_\_\_. *A invenção da sociedade: sociologia e psicologia*. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NÓBREGA, Danielle Oliveira da. *Convite à ciranda: um estudo sobre as representações sociais de educação inclusiva*. 2007. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2007.

NÓBREGA, Sheva Maria da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; CATÃO, Maria de Fátima F. Martins. Contribuições teórico-metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das representações sociais. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima; LIMA, Aloísio da Silva; OLIVEIRA, Francisca Bezerra de; FORTUNATO, Maria Lucinete (Org.). *Representações sociais: abordagem interdisciplinar*. João Pessoa, PB: Editora Universitária UFPB, 2003.

NÓVOA, Antonio. Por um estudo sócio-histórico da gênese e da profissão docente. *Teoria e educação*, Porto Alegre, RS, n. 4, p. 109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua Formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora LTD, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista brasileira de política e administração da educação*, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Denise Cristina de; CAMPOS, Pedro Umberto Faria (Org.). *Representações sociais – uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Museu da República, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo, SP: Scipione, 1994. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

PAULA, Elder Andrade de. *(Des) envolvimento insustentável na Amazônia ocidental*. Rio Branco, AC: EDUFAC, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p. 15-52.

PÉREZ, Velentín Matínez-Otero. *La inteligencia afectiva: teoría, práctica y programa*. Madrid, Espanha: Editorial CCS, 2007.

\_\_\_\_\_. *Notas de aula*. Seminário: Teoría y práctica de la educación: claves y desafíos hispano-brasileños. Natal, RN, 10 ago. 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. Porto Alegre, RS: Sulinas, 2003.

REY, Fernando Luis González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua formação de análise através de métodos de análises multidimensionais. *Cadernos de psicologia*, s.l., n. 1, p. 1 – 27, 1995.

ROAZZI, Antonio; FEDERICCI, C. B. Fabiana; WILSON, Margaret. A estrutura primitiva da representação social do medo. *Psicologia: reflexão e crítica*, s.l., v. 14, n. 1, p. 57-72, 2001.

ROCHA, Cleidison de Jesus. *A educação emancipatória na perspectiva da dialética negativa de T. W. Adorno*. 2005. 209f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro, RJ: editora Museu da República, 2005.

SALES, Luís Carlos. *O valor simbólico do prédio escolar*. Teresina, PI: EDUFPI, 2000.

SALGADO, Anailton Guimarães. *Trilhando os caminhos da educação: um olhar sobre a universidade da floresta – Acre*. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Org.). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2005.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SEMIM, Gun R. Protótipos e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). *Representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ. 2001. p. 204-214.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. *História do Acre: novos temas, novas abordagens*. Rio Branco, AC: Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002.

SOUZA, Clarilza Prado de; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

SPINK, Mary Jane. Dimensões metodológicas da teoria das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, M.C.S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, 66 (154): 432-47, set./dez. 1985.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para a teoria da docência como profissão de interação humana*. Tradução João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VIOR, Susana E.; MISURACA, María Rosa; ROCHA, Stela Maris Más. *Formación Docentes: '¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORANDA: MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA**

### **PROTOCOLO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

Número de Controle:

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Tempo de prática docente:

Escola que leciona:

Comunidade:

Estado civil:

Atividade do cônjuge:

Religião:

Naturalidade:

Curso(s) que possui:

Trabalhou em outra atividade:

Qual?

Origem do professor:

**ESTÍMULO 1:** Ser professor é...:

---

---

---

Qual dessas palavras é a mais importante? Justifique:

---

---

---

---

---

---

---

---

**ESTÍMULO 2:** Ser professor em comunidade ribeirinha é:

---

---

---

Qual dessas palavras é a mais importante? Justifique:

---

---

---

---

## APÊNDICE B



### **PESQUISA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO VALE DO JURUÁ – ACRE**

#### **PROTOCOLO DO PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÕES MÚLTIPLAS**

DOUTORANDA: MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA

SUJEITO Nº \_\_\_\_\_ MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_  
SEXO: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ TEMPO DE  
SERVIÇO: \_\_\_\_\_

1) Classificação Livre: (sem o cartão: SER PROFESSOR RIBEIRINHO É...)

G 1 \_\_\_\_\_  
G2 \_\_\_\_\_  
G3 \_\_\_\_\_  
G4 \_\_\_\_\_  
G5 \_\_\_\_\_  
G6 \_\_\_\_\_

2) Classificação Dirigida: (com o cartão: SER PROFESSOR RIBEIRINHO É...)

MUITÍSSIMO ASSOCIADA: \_\_\_\_\_

MUITO ASSOCIADA: \_\_\_\_\_

MAIS OU MENOS ASSOCIADA: \_\_\_\_\_

POUCO ASSOCIADA: \_\_\_\_\_

NÃO ASSOCIADA: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE C

### CARTELAS USADAS NA APLICAÇÃO DO PCM – CLASSIFICAÇÃO LIVRE E CLASSIFICAÇÃO DIRIGIDA

<b>AMIGO</b>	<b>PRAZEROSO</b>	<b>CORAJOSO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
<b>SOFRIMENTO</b>	<b>EDUCADOR</b>	<b>DIFÍCIL</b>	<b>AMOR</b>
<b>COMPREENSIVO</b>	<b>TRANSMISSOR</b>	<b>COLABORADOR</b>	<b>GUIA</b>
<b>COMPETENTE</b>	<b>HERÓI</b>	<b>SOLIDARIEDADE</b>	<b>MEDIADOR</b>
<b>CRIATIVO</b>	<b>COMPROMISSO</b>	<b>VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>CONHECIMENTO</b>
<b>ACREDITAR</b>	<b>AUTORIDADE</b>	<b>NECESSIDADE</b>	<b>PACIENTE</b>
<b>PLANEJAR</b>	<b>PONTUALIDADE</b>	<b>PROGREDIR</b>	<b>MISSIONÁRIO</b>

## **APÊNDICE D**

**ESCALA HIERÁRQUICA USADA NA APLICAÇÃO DO PCM – CLASSIFICAÇÃO DIRIGIDA**

**SER PROFESSORE EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS É...**

**MUITÍSSIMO ASSOCIADO**

**MUITO ASSOCIADO**

**MAIS OU MENOS ASSOCIADO**

**POUCO ASSOCIADO**

**NÃO ASSOCIADO**

## **APÊNDICE E**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Doutoranda:** Maria Aldecy Rodrigues de Lima

Dados de identificação

Data:

Nome:

Idade:

Tempo de prática:

Questões:

- Importância do Programa de Formação (curso superior) para a prática profissional.
- O que pensava encontrar quando chegasse na comunidade.
- Para ser professor nessas comunidades é importante saber da cultura local.
- Impressões da chegada e dos primeiros dias de aula.
- Onde aprendeu/conheceu sobre a palavra mediador.
- Se há preconceitos quanto aos professores de zona rural em relação aos professores de zona urbana.
- Onde pensa estar quando se aposentar.
- O que acham que a comunidade espera do professor.
- Como se constroem as relações professor/aluno/comunidade.

## APÊNDICE F

### DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, MARIA ALDECY RODRIGUES DE LIMA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob matrícula n. 200886037, declaro, para fins que se fizerem necessários, que o uso das entrevistas realizadas junto aos professores de comunidades ribeirinhas (alunos do PROFIR) dos municípios de Mâncio Lima, Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter, tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmicos científicos da tese em construção – *Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá-Acre*, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios. E, a fim de resguardar sigilo e exposição de suas imagens e a não estigmatização dos participantes entrevistados, utilizaremos códigos e/ou nomes de flores ao nos referirmos ao seu conteúdo.

Cruzeiro do sul/AC, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Maria Aldecy Rodrigues de Lima  
Doutoranda do PPGEd / UFRN  
Matrícula n. 200886037

## APÊNDICE G

### CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG: \_\_\_\_\_, professor(a) na comunidade \_\_\_\_\_,  
autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedido à doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, para fins de construção de sua tese intitulada *Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá-Acre*.

Cruzeiro do Sul/AC, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Entrevistado(a)

Codiname: \_\_\_\_\_

# **ANEXOS**

## I. CRUZEIRO DO SUL

### 1.1 – População residente:

Município	2007	2008	2009	2010
Cruzeiro do Sul	73.948	76.392	77.004	78.507

Fonte: IBGE/Contagem Populacional 2007; Estimativas da População (2008 e 2009); Censo Demográfico 2010.

### 1.2 - População residente e localização:

Município	2010			
	Total	Urbana	Rural	(%) Taxa de urbanização
Cruzeiro do Sul	78.507	55.326	23.181	70,47

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2010.

### 1.3 - Taxa de analfabetismo, 15 anos ou mais:

Município	1991	2000
Cruzeiro do Sul	37,4	28,5

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil.

### 1.4 – IDEB, 4 série:

Município	Rede municipal		Rede estadual	
	2009	2011	2009	2011
Cruzeiro do Sul	4,3	4,4	4,4	4,3

### 1.5 – IDEB, 8 série:

Município	Rede municipal		Rede estadual	
	2009	2011	2009	2011
Cruzeiro do Sul	4,1	4,1	4,1	4,0

## II. Mâncio Lima

### 1.1 – População residente:

Município	2007	2008	2009	2010
Mâncio Lima	13.785	14.387	14.774	15.206

Fonte: IBGE/Contagem Populacional 2007; Estimativas da População (2008 e 2009); Censo Demográfico 2010.

### 1.2 - População residente e localização:

Município	2010			
	Total	Urbana	Rural	(%) Taxa de urbanização

<b>Mâncio Lima</b>	15.206	8.750	6.456	57,54
--------------------	--------	-------	-------	-------

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2010.

### 1.3 - Taxa de analfabetismo, 15 anos ou mais:

<b>Município</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>
<b>Mâncio Lima</b>	46,4	31,6

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil.

### 1.4 – IDEB, 4 série:

<b>Município</b>	<b>Rede municipal</b>		<b>Rede estadual</b>	
	2009	2011	2009	2011
<b>Mâncio Lima</b>	3,6	3,0	3,6	3,4

### 1.5 – IDEB, 8 série:

<b>Município</b>	<b>Rede municipal</b>		<b>Rede estadual</b>	
	2009	2011	2009	2011
<b>Mâncio Lima</b>	3,5	3,5	3,6	3,6

## III. Marechal Thaumaturgo

### 1.1 – População residente:

<b>Município</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
<b>Marechal Thaumaturgo</b>	13.061	13.728	14.275	14.227

Fonte: IBGE/Contagem Populacional 2007; Estimativas da População (2008 e 2009); Censo Demográfico 2010.

### 1.2 - População residente e localização:

<b>Município</b>	<b>2010</b>			
	<b>Total</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>(%) Taxa de urbanização</b>
<b>Marechal Thaumaturgo</b>	14.227	3.969	10.258	27,90

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2010.

### 1.3 - Taxa de analfabetismo, 15 anos ou mais:

<b>Município</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>
<b>Marechal Thaumaturgo</b>	80,0	52,6

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil.

### 1.4 – IDEB, 4 série:



Município	Rede municipal		Rede estadual	
	2009	2011	2009	2011
Marechal Thaumaturgo	3,1	3,0	-	-

#### 1.5 – IDEB, 8 série:

Município	Rede municipal		Rede estadual	
	2009	2011	2009	2011
Marechal Thaumaturgo	3,8	3,0	-	-

### IV. Porto Walter

#### 1.1 – População residente:

Município	2007	2008	2009	2010
Porto Walter	8.170	8.562	8.855	9.176

Fonte: IBGE/Contagem Populacional 2007; Estimativas da População (2008 e 2009); Censo Demográfico 2010.

#### 1.2 - População residente e localização:

Município	2010			
	Total	Urbana	Rural	(%) Taxa de urbanização
Porto Walter	9.176	3.323	5.853	36,21

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2010.

#### 1.3 - Taxa de analfabetismo, 15 anos ou mais:

Município	1991	2000
Porto Walter	73,4	51,6

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil.

#### 1.4 - IDEB, 4 série:

Município	Rede municipal		Rede estadual	
	2009	2011	2009	2011
Porto Walter	3,2	2,9	-	2,8

#### 1.5 – IDEB, 8 série:

Município	Rede municipal		Rede estadual	
	2009	2011	2009	2011

<b>Porto Walter</b>	3,3	3,2	3,3	3,0
---------------------	-----	-----	-----	-----

## V. Rodrigues Alves

### 1.1 – População residente:

<b>Município</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
<b>Rodrigues Alves</b>	12.428	13.020	13.460	14.389

Fonte: IBGE/Contagem Populacional 2007; Estimativas da População (2008 e 2009); Censo Demográfico 2010.

### 1.2 - População residente e localização:

<b>Município</b>	<b>2010</b>			
	<b>Total</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>(%) Taxa de urbanização</b>
<b>Rodrigues Alves</b>	14.389	4.315	10.074	29,99

Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2010.

### 1.3 - Taxa de analfabetismo, 15 anos ou mais:

<b>Município</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>
<b>Rodrigues Alves</b>	57,4	49,9

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil.

### 1.4 - IDEB, 4 série:

<b>Município</b>	<b>Rede municipal</b>		<b>Rede estadual</b>	
	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
<b>Rodrigues Alves</b>	3,7	3,3	-	3,2

### 1.5 – IDEB, 8 série:

<b>Município</b>	<b>Rede municipal</b>		<b>Rede estadual</b>	
	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
<b>Rodrigues Alves</b>	3,7	3,5	3,7	3,8

## PROFIR encerra ciclo de formaturas com cerca de 2,5 mil professores graduados



**Figura 13:** Fotos de formatura (2011). Alunos do PROFIR.

Fonte: <http://www.ufac.br>

No último fim de semana (23 e 24), a cidade de Cruzeiro do Sul sediou a última formatura do Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica I Zona Rural (PROFIR). Mais de quinhentos concludentes receberam diplomas de graduação. O evento, dividido em dois dias, foi realizado no Ginásio Poliesportivo Jader Machado.

Considerado o maior projeto de formação de professores da educação básica do Brasil, o Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica I Zona Rural (PROFIR) finalizou a formatura com quase dois mil e quinhentos professores. O curso durou seis anos, teve um custo aproximado de R\$ 45 milhões e contemplou os vinte e dois municípios do Estado do Acre. Matemática, Geografia, Letras, História, Pedagogia, Ciências Biológicas e Educação Física foram as áreas de formação desses profissionais.

Segunda maior cidade do Acre, Cruzeiro do Sul sediou a última colação de grau do PROFIR/2011. Professores de Mâncio Lima e Rodrigues Alves também participaram da solenidade de colação de grau.

O secretário de Estado de Educação e Esporte, Daniel Zen, ratifica a importância do PROFIR como o maior programa de formação de professores para a educação básica. “Temos hoje uma quantidade cada vez maior de professores formados. E esse número está acima dos 94%. Queremos que todos os professores tenham nível superior e, a partir daí, pensaremos em mais programas de formação, como mestrado, doutorado, e ter mais qualidade no ensino”, afirmou o secretário.

Para a reitora da Universidade Federal do Acre, professora-doutora Olinda Batista Assmar, a instituição está cumprindo a sua função perante a comunidade. “A academia vem cumprindo seu papel social de formar pessoas capacitadas para o magistério. Alguns cursos ainda não foram oferecidos nos municípios de difícil acesso. É preciso que haja uma continuidade, e isso não depende exclusivamente da universidade. Pensamos na educação como forma de consolidar as ciências no Brasil, porque temos que formar pessoas não só para o Acre, mas para o país”, enfatizou.

O professor e formando em Letras Francisco Herlesson Freitas Melo, 24, começou a lecionar aos 18 anos. Ele leva mais de duas horas de barco para poder chegar até a comunidade Pucalpa, em Rodrigues Alves, onde trabalha. Formado em magistério e com o diploma na mão, ele afirma querer mais do que uma graduação. “É muito louvável essa iniciativa do governo. Espero que não pare por aí. Que tenhamos uma pós-graduação. Quem ganha com isso é a própria comunidade”, afirma Melo.

Evandro Eleutério da Silva é formando de Geografia e trabalha há mais de dez anos na comunidade rural Parque Nacional da Serra do Mõa, em Mâncio Lima. A viagem até o local de trabalho, na Escola Josefa Queiroz, leva um dia de barco. Segundo ele, a maior dificuldade para ensinar na zona rural é o acesso a essas localidades. “A maior dificuldade é chegar até a escola. Isso muda quando chegamos lá e vemos o desejo das crianças de aprender. Esquecemos todas as dificuldades. Estou muito orgulhoso por estar me formando. Agora garanto oferecer o máximo de mim para que essas crianças tenham um futuro menos difícil”, disse.

<<http://www.ufac.br/news/profir-encerra-ciclo-de-formaturas-com-cerca-de-2-5-mil-professores-graduados>>. Acesso em: 10 ago. 2011.