



Narrativas de professores ribeirinhos: tensões, fragilidades e desafios

Narratives of riverside teachers: tensions, fragility and challenges

Récits d'enseignants riverains : tensions, fragilités et défis

EDWANA NAUAR DE ALMEIDA ^a

LUCÉLIA DE MORAES BRAGA BASSALO ^b

Resumo

No contexto educacional amazônico ribeirinho, chama atenção a atuação das professoras e dos professores diante das condições e peculiaridades que atravessam seu cotidiano de trabalho pedagógico. Se fazem presentes as dimensões atitudinais e éticas uma vez que a experiência da docência se constrói lado a lado com os e as estudantes numa tessitura de sentidos subjetivos sobre a escola, sobre o ato de ensinar, sobre as responsabilidades educativas de cada um dos envolvidos nesse processo. O artigo apresenta, a partir de narrativas de professores ribeirinhos, a discussão de um dos aspectos mais objetivos, mas não tão claros da atividade pedagógica: as percepções sobre os e as estudantes e os modos de lidar com os desafios que lhes são impostos e que atravessam o fazer docente. A pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, reunindo narrativas de três professores/as da rede pública de ensino em municípios ribeirinhos do Estado do Pará. A análise foi realizada tendo em vista os pressupostos da análise de narrativa segundo Fritz Schütze (2013). Os resultados de análise das narrativas apontam para a premência da circulação de significados tradicionais acerca da formação e papel da família, frustrações com a falta de condições objetivas para a realização do trabalho docente, fragilidade da formação dos professores para entender e lidar com a precariedade que marcam a trajetória de vida dos estudantes.

^a Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: ednauar@yahoo.com.br

^b Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, PA, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: lbassalo@uol.com.br

Palavras-chave: Amazônia ribeirinha. Docência ribeirinha. Narrativas de professores ribeirinhos.

Abstract

In Amazon riverside educational context, the teachers' performance draws our attention due to the conditions and peculiarities they go through in their everyday pedagogical work. Ethics and attitudinal dimensions are present, once the teaching experience is constructed side by side with the students in a weave of subjective senses about school, about the act of teaching, about the educational responsibilities of everyone involved in such process. The article demonstrates based on riverside teachers' narratives, the discussion about one of the most objective aspects, but not so clear, about the pedagogical activity: the perception about the students and the way to deal with the challenges they are to face which cross their doing. The research took the qualitative approach, gathering narratives of the three teachers of the public teaching system in riverside municipalities of Pará state. The study considered the assumption of narrative analysis by Fritz Schütze (2013). The results of the narratives' analysis indicate the necessity traditional meanings circulation about the family formation and the role it plays, frustration for the absence of objective conditions for docent's work accomplishment, fragility in teachers' formation to understand and deal with the precarity that characterizes the trajectory of students' life.

Keywords: *Riverside Amazon. Riverside teaching. Narrative of riverside teachers.*

Résumé

Dans le contexte éducatif des fleuves amazoniens, les performances des professeures et des professeurs attirent l'attention, en raison des conditions et des particularités qui font partie de leur quotidien en termes de travail pédagogique. Les dimensions comportementales et éthiques sont présentes étant donné que l'expérience d'enseignement se construit aux côtés des élèves dans une trame de significations subjectives sur l'école, sur l'acte d'enseigner, sur les responsabilités éducatives de chacun de ceux qui participent à ce processus. L'article présente, à partir des récits d'enseignants des rives des fleuves, la discussion de l'un des aspects les plus objectifs, mais pas forcément les plus évidents, de l'activité pédagogique : les perceptions des élèves et les façons de relever les défis qui leur sont imposés et qui traversent la pratique enseignante. La recherche a été guidée par l'approche qualitative, rassemblant les récits de trois enseignant-e-s des écoles publiques dans des municipalités riveraines de fleuves de l'État du Pará. L'analyse a été réalisée en tenant compte des hypothèses de l'analyse de narrative selon Fritz Schütze (2013). Les résultats de l'analyse des récits mettent en évidence la nécessité urgente de la circulation de significations traditionnelles sur la formation et le rôle de la famille, les frustrations face au manque de conditions objectives pour mener à bien le travail d'enseignement, la fragilité de la formation des professeurs pour comprendre et faire face à la précarité qui caractérisent la trajectoire de vie des élèves.

Mots-clés: *Amazonie des rives de fleuves. Enseignement au bord des fleuves. Récits d'enseignants des rives fluviales.*

Introdução

No contexto educacional amazônico ribeirinho, chama atenção a atuação das professoras e dos professores diante das condições e peculiaridades que atravessam seu cotidiano de trabalho pedagógico, o que coaduna com a indicação de Arroyo, Caldart e Molina (2005) e Hage (2006) sobre a urgência de considerar os contextos sócio-históricos em que a formação e a condição docente se efetivam, uma vez que, como sujeitos socioculturais amazônidas, estão inseridos em um contexto de diversidade. As trajetórias, vivências e experiências dos indivíduos envolvidos nos processos educativos são fontes de conhecimento, de saberes, de singularidades para aqueles que se interessam pelos modos de vida e educação na região.

Este artigo considera que o aprofundamento desta reflexão nos remete à necessidade de estudarmos as especificidades, assim como aponta Hage (2006), presentes em grupos sociais, étnicos, raciais, das águas e das florestas e de reconhecê-los como partícipes de um modo de produção de vida específico da Amazônia paraense.

No caso dos e das docentes ribeirinhos na Amazônia, supõe-se a necessidade de um olhar mais atento e sensível para as dimensões atitudinais e éticas no campo pedagógico uma vez que a experiência do “ser professor/professora” se constrói diariamente e lado a lado com os e as estudantes numa tessitura de sentidos subjetivos sobre a escola, sobre o ato de ensinar, sobre as responsabilidades educativas de cada um dos envolvidos nesse processo. Ao partir dessa compreensão, reflete-se sobre um dos aspectos mais objetivos, mas não tão claros da atividade pedagógica, mas que orienta suas ações, as percepções sobre estudantes e os modos de lidar com os desafios que lhes são impostos nessa relação. Os estudantes, vitimados pelas desigualdades sociais, raciais, de gênero e étnicas — elementos silenciados nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas — indagam a prática docente, impondo a necessidade de refletir sobre o seu viver, sobreviver e sobre o dever ético-profissional de compreender e acompanhar sua identidade e subjetividade (ARROYO, 2014).

É nessa direção que Fanfani (2007) ressalta a importância dos conteúdos originados da experiência docente para a formação dos professores. O conteúdo desta experiência reflete a imersão em um contexto de diversidades e, se por um lado age

orientado por referenciais relacionados ao conhecimento técnico racional de sua formação inicial, o faz também por parâmetros psicossociais e culturais, por sua vez atravessados por relações de poder. São os efeitos dessas relações sociais de poder que trazem à tona o lugar da subjetividade, até então silenciada pela técnica racional e científica de sua formação inicial, que marcam seu exercício pedagógico.

Esta prerrogativa conduziu a uma investigação sobre docentes que trabalham em espaços escolares ribeirinhos na Amazônia paraense, concebendo-os como sujeitos socioculturais, marcados por determinantes econômicos, políticos e históricos, com a intenção de compreender experiências, vivências e especificidades que permeiam sua atuação na escola. Com interesse nesse fazer pedagógico amazônico sob o olhar dos professores que vivenciam experiências profissionais com estudantes ribeirinhos, foram levantadas as seguintes questões: como os e as docentes que atuam em pequenas cidades situadas na beira dos rios, que realizam suas aulas em escolas com condições precárias, compreendem os desafios no que se refere aos estudantes no cotidiano escolar? Como as percepções sobre o ser estudante e o ser professor orientam sua prática pedagógica? A partir da escuta das trajetórias, experiências e vivências de professoras e professores ribeirinhos, este artigo se propõe delinear percepções sobre como docentes ribeirinhos reagem aos problemas presentes nas escolas, o modo e as estratégias que desenvolvem no cotidiano educacional.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa maior sobre a experiência de ser docente ribeirinho no estado do Pará, especificamente, as informações obtidas com dois professores que atuam no município de Barcarena¹ e com uma professora que atua no município de Bagre².

¹ As origens do Município de Barcarena datam de 1758. Faz parte da mesorregião Metropolitana de Belém e em sua história já foi considerado Aldeia indígena alvo de Missão Religiosa, Freguesia, Distrito sendo emancipado como município em 1960, tendo em 2019, a média salarial mensal de 2,8 salários mínimos (IBGE, 2020). Situa-se a uma distância fluvial de 91 km da capital do Estado do Pará e o acesso se dá por via terrestre ou fluvial.

² Situado na Mesorregião do Marajó, o município de Bagre tem sua origem reconhecida pela primeira vez em 1887. Em sua história já foi considerado Povoamento, Freguesia, Vila e tornou-se município do Estado do Pará em 1961 (IBGE, 2017). Situa-se a uma distância fluvial de 419 km da capital do estado.

Professores diante das tensões na escola

Estudos sobre o trabalho docente evidenciam que o rendimento dos professores, além de estar associado de modo significativo ao volume de responsabilidade e às condições de trabalho, também está atrelado às relações sociais estabelecidas com os alunos no interior do espaço escolar, as quais exercem uma influência mais intensa do que outros fatores.

A relação entre escolas e jovens estudantes é marcada por tensões e desafios que, conforme Dayrell (2007), “são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços” (p. 1106). Essas transformações movimentam os espaços da escola e desafiam os e as docentes, pois estão a exigir

que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem suas histórias. [...] Estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que frequentam as salas de aula. Não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios para bordados finos. A vida os endureceu precocemente. Essas metáforas também não dão conta de nossas trajetórias profissionais. Difícil reconhecer-nos jardineiros(as), artífices, bordadeiras. Imagens que tentaram revelar os sentidos do magistério. Por que estariam perdendo seus significados? Porque os educandos são outros (ARROYO, 2014, p.11).

Essa posição se relaciona também ao debate sobre a necessidade de compreensão do estudante, da docência e da pedagogia, buscando um reposicionamento que tenha em vista o afastamento de entendimentos que localizam os alunos e alunas no âmbito do desinteresse, da rebeldia, da irresponsabilidade, da indisciplina, da violência, da indolência, uma satanização do estudante para se aproximar mais da realidade em que estes jovens estão inseridos, das relações de precariedade e pauperização que marcam suas trajetórias (ARROYO, 2014; DAYRELL; LEÃO; REIS, 2007; ABRAMO, 2005; ABRANTES, 2003). Certamente este é um exercício que desafia a assunção de novas posturas posto que enfrenta uma visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno e demanda uma ressignificação na direção de reconhecê-los, assim como diz Dayrell (1996, p. 5) “na

sua diferença, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo e escalas de valores” que lhes são próprias. Além disso, provoca a reflexão acerca do papel das instituições educativas, questionado se essas estão dando conta de responder à provocação que essa “meninada” inflige aos profissionais da educação.

Ao problematizar a condição juvenil ressalta-se que suas interpelações particulares à escola se relacionam a processos vivenciados no âmbito do trabalho, da família e da comunidade em que vivem, o que lhes atribui um modo particular de ser, viver e sobreviver. Os jovens estudantes, sejam eles ribeirinhos, do meio urbano, do campo ou da periferia fraturam a imagem do aluno ideal posto que, como argumenta Arroyo (2014), foram submetidos ao modo bárbaro como a sociedade lida com as crianças, adolescentes e jovens mais pobres. Os estudantes colocam em questão o sistema educativo, suas ofertas, a formação de professores e as consequentes posturas e ações pedagógicas que continuam a não considerar, segundo Dayrell (2007, p. 1107), as “tensões e ambiguidades vivenciadas por esses sujeito, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição”.

São, portanto, fruto de experiências sociais vividas em múltiplos espaços que por sua vez são “marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola” (DAYRELL, 1996, p. 140). Antes de serem caprichos da idade, como podem supor interpretações mais ingênuas e superficiais, são marcadores concretos e substanciais da existência material de cada estudante.

Percurso metodológico

O interesse pelos modos de agir de professores ribeirinhos exigiu a interpretação dos significados das ações do sujeito de modo que o percurso metodológico adotado situou-se no campo da abordagem qualitativa, dialogando com os pressupostos da fenomenologia social de Alfred Schütz (1979). Inscrita no âmbito da pesquisa social, a fenomenologia social se interessa pelo vivido e experienciado, sendo que as experiências são, segundo Bassalo *et al.* (2019, p. 228), “marcadamente pessoais e intransferíveis, produzidas na história de vida e experiência dos sujeitos,

num determinado contexto e com caráter intersubjetivo, estes elementos associados delineiam a sua situação biográfica”.

Nessa direção a entrevista narrativa, como proposta por Fritz Schütze (2013), foi utilizada como modo de acessar as percepções dos professores sobre os e as estudantes e os modos de lidar com os desafios que lhes são impostos e que atravessam o fazer docente. Segundo Weller e Zardo (2013, p. 133), nesse modelo de entrevista o “ato de lembrar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural”. Assim, as entrevistas narrativas com professores ribeirinhos consideram como Ferrarotti (1988, p. 26-27) que, “se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

A análise das entrevistas realizadas com os professores deu-se a partir da proposta de Fritz Schütze (2013), composta de análise formal do texto (transcrição e limpeza das marcas da oralidade), descrição estrutural do conteúdo (identifica os cursos da vida), abstração analítica (estruturas processuais), análise do conhecimento (percepções do sujeito sobre o fluxo da vida), comparação contrastiva (marcadores que possibilitam a comparação de narrativas) e construção de um modelo teórico (identificação de modelos processuais). Para alcançar o último nível da análise seria necessário um número maior de entrevistados, de modo que neste artigo demonstram-se confluências e singularidades nas trajetórias biográficas dos docentes.

Ressaltamos que ao realizar as entrevistas tinha-se em mente que, de acordo com Schütze (2014), diferente de análise voltadas para outras áreas como a linguística, a “narração de histórias deve ser vista como uma forma particularmente complexa da ação social e não pode ser analisada de modo reducionista, extraída do contexto da ação” (SCHÜTZE, 2014, p. e24). Assim, neste artigo apresentam-se as interpretações das narrativas de três professores, sendo um professor e uma professora do município de Barcarena e uma da professora do município de Bagre. Todos têm mais de 40 anos e mais de 10 anos de experiência docente. Considerando os pressupostos éticos da pesquisa e a utilização de procedimentos que assegurem o anonimato, a confidencialidade e a privacidade dos colaboradores, adotaram-se os nomes de personagens de romances da obra do escritor paraense Dalcídio Jurandir para nomear

os docentes que passaram a ser chamados de Alfredo, Orminda (município de Barcarena) e Amélia (município de Bagre). A declaração de proteção, sigilo e autorização de utilização das informações reunidas foi assumida por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nos próximos itens apresentamos o resultado da análise das narrativas que possibilitaram compreender as tensões, fragilidades e desafios vivenciados pelos professores ribeirinhos.

Limitações, possibilidades, especificidades

Os docentes ribeirinhos lidam com jovens estudantes também ribeirinhos em um contexto de plena adversidade. O trabalho pedagógico é marcado pela tensão a que professores estão submetidos cotidianamente por falta de segurança nas escolas. Uma violência sobre o patrimônio da escola que incide sobre o fazer do docente. O trecho abaixo relata a situação:

Você vê a escola sendo invadida, sendo atacada, sendo levado todos os equipamentos que você adquiriu com um trabalho através do "Mais Educação", através do "Jovem do Futuro"; você vê a escola sendo invadida porque não tem vigias no fim de semana; aí, pula o muro da escola, levam computadores, levam Datashow, levam tudo, levam até bomba da escola... Você lida com uma situação de violência que a própria escola está sofrendo em sua infraestrutura, aí você tem que estar se preocupando pra resolver esse problema estrutural da escola e tudo isso vai acarretando tantos problemas que você até esquece que aquele seu aluno que você tá lidando tem um problema lá na casa dele, no mundo lá fora, e você não tá dando conta de resolver nem aquilo que está na escola. Infelizmente essa é a nossa realidade hoje; é isso que nos entristece muito, né? Quando nós nos deparamos com isso, a gente acaba não saindo nem dos portões da escola. Na escola, por mais que você trabalhe, você lida com jovens de cabeça diferente...e hoje um mundo assim oferece pra você ainda mais desafios como professor, em sala de aula, porque a escola, hoje, tem o aluno trazendo esses problemas de casa, trazendo essas situações de casa, onde muitas vezes é na escola que ele acha o espaço até pra extravasar esses problemas e, às vezes, a gente vê assim, um muito caladinho, muito quietinho, mas não sabe qual é a realidade desse aluno, porque hoje a nossa realidade social, das famílias, é totalmente diferente de 10, 15, 20 anos atrás. E esse aluno passa por essa situação lá na família e nós o acolhemos em sala de aula e cada um com dificuldades e problemas diferenciados, né? Com barreiras, com situações ali diferentes, então tudo isso propõe pra nós desafios maiores ainda (Prof. Alfredo)

O relato sobre a situação de violência e os problemas de ordem estrutural ocorridos na escola ribeirinha, em um pequeno município da Amazônia paraense, são

os mesmos que afetam a maioria das escolas nas grandes metrópoles brasileiras. O fato de atuarem em municípios distantes das grandes cidades ou da capital do estado não lhes protege da violência que acomete as escolas de todo o país. A depredação do patrimônio recai sobre a atividade do professor que lamenta, “levam tudo”. Os materiais obtidos por meio de projetos são furtados e ficam sem reposição, frustrando a atividade docente, o que os “entristece” de tal modo que o professor “até esquece” a finalidade para a qual está na escola: o estudante.

A insegurança e medo são sentimentos que fazem parte do cotidiano dos professores ribeirinhos e cabe indagar se não seriam as condições inumanas a que também estão submetidos os estudantes, sobrevivendo em tempos inseguros, de medo, de vivências frustradas. Nesta narrativa o professor reconhece em seus estudantes singularidades da contemporaneidade, “são jovens de cabeça diferente” que vivem nesta situação de perigo e risco. Afinal, o que significa para o professor ter que lidar com essas questões que desembocam na escola, com problemas diferenciados, novas barreiras e desafios, para as quais não foi preparado? Estes questionamentos interpelam as políticas de formação e a condição docente. Para a resposta perpassam questões sociais urgentes, que podem ser obstáculo para uns ou provocação para a superação para outros, como a desigualdade social, as situações de pobreza, a ausência de políticas sociais, as configurações socioculturais (idade, gênero, etnia, status social), a diversidade de códigos e interesses que caracterizam os grupos juvenis, a reconstrução da confiança social na escola, as demandas das redes tecnológicas, das estruturas do mercado de trabalho, as novas configurações familiares entre outras tantas questões.

Podemos observar que a frustração do professor e o seu reconhecimento de um aluno diferente de tempos passados, anunciam uma nova dinâmica social que adentra a escola “tornando-se difícil distinguir o dentro e o fora, com os contornos cada vez mais tênues. É a mídia que penetra e interfere em todos os espaços institucionais, é a família que se mostra cada vez mais permeável às influências do consumo e seus apelos” (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2007, p. 1115).

Diferentes autores, como Fanfani (2007), Sposito (2005), Giroux (2013) e Dayrell (2007) chamam atenção para a necessidade de desenvolver um entendimento sobre a relação entre o sujeito estudante, inserido em um contexto sociopolítico,

econômico e cultural, e o espaço escolar, como modo de aproximar a instituição educativa, o tempo da escola, com o contexto do estudante, o tempo do estudante. A construção de uma imagem sobre o que deve ser o aluno constitui-se em monólogos que cada vez mais distanciam a escola dos jovens, afetando diretamente o trabalho docente. O prof. Alfredo reconhece que a situação atual “propõe pra nós desafios maiores”.

O tamanho dos desafios parece se relacionar também ao que Dayrell (2007) identifica como “a superação das barreiras que antes impediam as camadas populares de frequentarem as escolas” (p. 1116), que oportuniza que aqueles que historicamente estiveram fora da escola no Brasil possam atualmente frequentar a escola, mesmo morando em lugares distantes dos centros urbanos, como é o caso dos alunos ribeirinhos de nossos entrevistados. Como diz o autor, são grupos de estudantes para os quais a escola não está preparada, heterogêneos e convivem com níveis de pobreza, níveis de violência que pesam sobre suas vidas e trajetórias escolares. A ampliação da cobertura escolar não foi acompanhada da qualidade de atendimento das necessidades que esses jovens estudantes trazem para a escola, pois segundo Fanfani (2010, p. 38) essas distintas demandas se relacionam “às ações dos sistemas educativos em favor de uma expansão da escolaridade, mas sem as condições necessárias para expandir a qualidade do ensino”. O autor elenca como condições necessárias: a formação, os salários e as condições de trabalho que “contribuíram primeiro para o declínio da profissão a fim de depois denunciarem a ‘baixa’ qualidade do ensino” (p.71).

Estas são as novas questões urgentes para a agenda da política educacional que impactam o trabalho docente e a construção de suas identidades, como podemos ver abaixo no relato da professora:

Um dos grandes problemas que eu vejo hoje dentro das escolas é a desestrutura das famílias, que reflete muito na gente aqui. Quer dizer, o trabalho que o pai ou a mãe deveria tá fazendo é a gente que tá fazendo dentro da escola. E pesa muito pra gente! O correto seria tu ter pai e mãe e esse pai e mãe te proteger, né? E te educar. Quando tu vais olhar pra essa família, tu não tens isso; e como é que a gente vai lidar com isso dentro da sala de aula? Ele tá estudando, a gente não pode expulsar, né? Então tem horas que a escola fica assim, pressionada por essas situações, de resolver tudo isso. Aqui dentro esses problemas todos de violência que a gente encontra dentro da sala de aula são problemas familiares que eles trazem pra dentro. A maioria são filhos que não são criados pelas mães, são criados por avós, ou só pela mãe, que o pai fez e largou e a gente tem que lidar com isso aqui. E o que

é que a gente pode fazer? Mudar o mundo assim dessa maneira? Coisa que pai e mãe era pra tá educando dentro da família hoje acaba que sobrou pra escola [...] eu acho que pesa muito essa desestrutura familiar que vem acontecendo nos últimos anos e que não tem como a gente fechar os olhos pra dizer que não tá acontecendo. As meninas engravidam com 12, 13 anos! [...] Como é que a gente vai lidar com isso, se a gente não pode expulsar? Não pode dizer, não, não entra! [...]. Aí tudo isso que tá aqui dentro é fruto de quê? De lá de fora...e a gente tem que aprender a lidar com isso aqui dentro. E é complicado, bem complicado, mas a gente vai se saindo (Profa. Amélia).

Apesar de reconhecer a nova realidade, com alunos de diferentes perfis daqueles com as quais ela estava acostumada a lidar, a professora revela que não são os alunos propriamente os culpados, mas as condições nas quais estão imersos; basicamente, em sua opinião, a origem é a “desestrutura das famílias”. A professora tem em mente o modelo clássico de família que não é compatível com a realidade de seus estudantes que possuem famílias monoparentais. Por não reconhecer este tipo de estrutura familiar tende a culpar a mãe, o responsável ou a ausência do pai pelas situações que enfrenta em sala de aula, como a falta de educação, ou a gravidez na adolescência, “Coisa que pai e mãe era pra tá educando dentro da família” como relata. Em sua opinião o fato de os estudantes não terem uma família nos moldes tradicionais dá para a escola uma tarefa que não lhe cabe, “sobrou pra escola”, ela diz. Revela assim uma visão androcêntrica e patriarcal da estrutura social, posto que em sua compreensão a falta do pai na composição familiar origina toda sorte de problema aos estudantes, e uma visão ideal sobre o tipo de comportamento correto ou adequado para seus alunos.

Podemos observar, a partir dessa narrativa, a existência de uma lacuna no conhecimento do professor sobre a condição social dos estudantes e a prevalência do senso comum que orienta sua percepção sobre modelos ideais de famílias, que por sua vez orienta sua conduta com os alunos. Lidar com questões sociais como a gravidez na adolescência, é um dos elementos que indicam o que se delineia atualmente para a escola segundo Fanfani (2007): a grande alteração na configuração dos segmentos sociais que se de um modo adentram a escola, de outro levam consigo as marcas da desigualdade racial, desigualdade social, desigualdade de gênero, as marcas da exclusão.

Não é sem razão que Arroyo (2014, p. 152) nos adverte que, para darmos conta de nossa tarefa de educar, o professor deveria se preocupar em desconstruir a “visão preconceituosa da moral popular” e agir com mais profissionalismo e ética no trato com seus alunos. Em outras palavras, trata-se de superar visões naturalizadas, compreendendo que os valores, a moral e a ética são construções sócio-históricas que permeiam subjetividades. Denota-se assim a urgência de uma formação de professores que considere os docentes como sujeitos sócio-históricos, justamente por compreender que estes, apesar de reconhecerem as marcas da exclusão, agem orientados por suas próprias perspectivas socioculturais, juízos de valor moral e concepções que, via de regra, desconsideram e desqualificam a condição social de seus alunos.

Na narrativa abaixo o professor demonstra uma compreensão muito similar à da professora Amélia. A partir de sua perspectiva pessoal analisa a condição social de seus alunos:

[...] que vêm daquela família, onde lá já tem os bons costumes, como o respeito da família; aprende (o aluno) no seio da família, digamos assim, a respeitar as pessoas... mas não, infelizmente, geralmente são famílias desestruturadas, famílias violentas; então, ele já vem com a personalidade formada, com esse lado individualista, esse lado justamente de estar, como posso dizer assim, não estar muito preocupado com o outro, não estar muito preocupado com aquilo que alguém tem pra oferecer (Prof. Alfredo).

O lamento do professor ao dizer “infelizmente” reflete que identifica na origem familiar dos estudantes uma diferença, uma oposição ao modelo familiar tradicional, a família dos “bons costumes” onde se aprendem bons valores, localizando na família de seus alunos uma família inferior, “desestruturada” e “violenta”. Ao falar de seu aluno, mostra uma compreensão atravessada por uma compreensão limitada da vida social dos estudantes, compondo o que Dayrell (1996, p. 153) explica como “um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando”.

Essa dinâmica aponta também a compreensão funcionalista de educação pois, ao responsabilizar as famílias pela formação moral, atribui à escola e aos professores a formação intelectual. Entretanto Arroyo (2014, p. 47) ressalta que “a formação moral, ética, é inseparável da formação intelectual, científica, estética, social, cultural

de qualquer ser humano”. Neste sentido, segue o autor, é “incompreensível separar a formação de cada uma dessas dimensões do humano e delegar às famílias e às igrejas a formação ética e às escolas a formação intelectual e científica” (p. 147).

Ainda conforme a narrativa do professor Alfredo, observa-se uma visão negativa a respeito de seus alunos, ao apontar o individualismo como uma das causas dos problemas vividos na escola. Esta visão, conforme Dayrell (2007, p. 1117), é a reprodução de representações construídas socialmente que veem jovens estudantes “como um ‘vir a ser’ projetado para o futuro, ou o jovem identificado com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo”.

Na análise de Arroyo (2014), essa representação negativa, quando dirigida a estudantes pretos e pobres, exorbita para a ideia de que constituem grupos perigosos, numa associação à prevalência do risco e da violência. Nessa dinâmica estigmatizante, torna-se ainda mais difícil para a escola e para o professor perceber as reais condições que sustentam suas condutas, pois “em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização” (p. 236); resultam de um feixe de privações afetivas, econômicas, culturais e sociais, de um ciclo de injustiça imposta, de abandono e insegurança, são pessoas de vida ameaçada, instável e precarizada.

Professores imersos numa teia de percepções estigmatizantes que veem o jovem estudante com desconfiança, lhe atribuindo características como irresponsabilidade e violência, não identificam também suas propostas, habilidades, necessidades e mesmo estratégias de resistência posto que, conforme Dayrell (2007, p. 1117) “a escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta”. Os entendimentos turvos sobre os modos de ser jovem ou sobre o modo de existência material dos estudantes “têm legitimado os ocultamentos históricos que desprezam a pobreza da condição humana no limiar das desigualdades sociais e diversidades socioculturais jogadas à margem” (ARROYO, 2014, p. 12).

Aqui, estamos querendo chamar atenção para o peso das concepções funcionalistas e desumanizadas que circulam na atuação docente, uma vez que esta é exercida a partir do conjunto de experiências pessoais e a todo momento são

acionadas dentro e fora de sala de aula como argumento explicativo para as dificuldades do cotidiano escolar. São referenciais que interferem na visão que o professor tem dos alunos e não é sem razão que Giroux (2013) nos chama a atenção para o fato de que as instituições escolares não são ingênuas quanto ao papel ideológico que têm a cumprir, assim como os professores também não são, argumentando que estes sempre “trabalham e falam no interior de relações históricas e socialmente determinadas de poder” (p. 84).

É partindo desse panorama que devemos compreender que os professores da Amazônia mantêm uma relação intrínseca com a região em que vivem, que possuem pertencimentos étnicos, crenças religiosas e políticas, estereótipos acerca das relações de gênero e do lugar da escola, dos professores e dos estudantes. Não podemos nos esquecer que no espaço escolar as tramas sociais se desenvolvem por meio dos regimentos, regras e valores, as quais visam normatizar, homogeneizar e delimitar as ações dos sujeitos, como já explicaram Foucault (1997) e Louro (2000). Nessa trama social as relações vão sendo tecidas em meio a conflitos, alianças, transgressões e acordos pessoais ou coletivos, o que nos obriga a compreender a escola como um espaço sociocultural que possui uma dimensão educativa que ultrapassa os processos de ensinar e aprender. Segundo Tedesco e Fanfani (2004), os alunos em geral chegam na escola com uma cultura muito mais imagética do que textual, portando saberes, expressando valores, modos de compreender o mundo totalmente adversos daqueles que estão presentes e são valorizados na cultura escolar, marcadamente sustentada na leitura, na escrita, no texto, nos parâmetros alfabéticos.

Deve-se atentar para o fato de que, se não existe educação neutra e os próprios professores se constroem como docentes em dadas condições, contextos e relações de poder e sem formação que os prepare para a multidiversidade presente na escola, estes tendem a reproduzir modelos disponíveis, como os funcionalistas, tradicionalistas e desumanizados que não entram em sintonia com a realidade que encontram. Como os processos de aprendizagem se desenvolvem na apropriação de práticas, saberes, valores nos diversos contextos e as relações de poder na escola estabelecem estereótipos, impõem formas de ser, estar, pensar e se portar, estas interferem na produção de subjetividades, de identidades e impactam a autoimagem dos alunos. Esses são processos de produção que revelam a dimensão educativa que

permeia as relações sociais compartilhadas por estudantes e professores. Como bem afirma Arroyo (2014), o papel dos professores é singular nesse processo, pois sua atuação pode contribuir para que encontrem sentido no ato de estudar, no conhecimento compartilhado na escola, na instrumentalização da leitura de suas próprias realidades, assim como podem ter o efeito inverso e promover a desestimulação, abatendo-os a ponto de perderem o encanto e abandonarem a escola.

A escola, observa Giroux (2013), é um espaço histórica e socialmente importante, mas se para alguns grupos de jovens é privilegiado e contribui em sua biografia e trajetória social, para outros pode contribuir, se não reforçar, padrões de desigualdade e de subordinação. Para muitos estudantes, a escolarização significa vivenciar formas cotidianas de interação que são irrelevantes para suas vidas pois “sofrem a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e expulsão” (p. 88). Tradicionalmente, segundo o autor, desenvolve-se uma cultura de exclusão sobre alguns grupos, que ignora o curso da vida, os itinerários de grupos culturais que são historicamente subordinados.

Em razão do que foi exposto, podemos ainda observar o quanto a relação professor e aluno é permeada por noções classificatórias, normalizadoras e hierarquizantes, que por sua vez valorizam uns ou desvalorizam outros estudantes. Um dos tradicionais recursos para estudantes que não atendem aos modelos de atenção, aprendizagem, precisão e obediência das normas escolares é a punição prevista nos regimentos escolares do estabelecimento de ensino e orientada pelas secretarias de educação. Há uma sequência delas apontadas a seguir:

Tem vários tipos de problemas dentro da sala de aula [...] o aluno que não quer fazer nada, mando comunicado, mando chamar os pais, a gente vem senta com ele e com os pais. Têm outros que são indisciplinados, aí primeiro a gente conversa e faz uma advertência também. Há todo um caderno de ocorrência e controle, [...]. a gente segue as regras do regimento das Escolas Estaduais e a gente tenta aplicar senão começa a virar bagunça [...] há uma advertência, porque se ele pegar três advertência ele vai pra uma suspensão e tudo isso a gente conversa. Eu digo sempre: isso vai pra tua pasta, não é legal né? Vai pro teu histórico, e não é legal. Então têm uns que vieram uma vez e não vieram mais, nunca mais eu ouvi dizer, nunca mais eu ouvi nada. E tens uns que continuam e eu continuo mandando chamar os pais e sempre dividindo isso. A princípio eu fazia reunião com os pais pra falar de forma geral, não dá resultado. Eles não vêm. Eu mando chamar pessoal. A gente conversa como uma mãe tá conversando com um filho, o quê que tá acontecendo? A gente chama, a gente sempre dá uma olhada pra depois não dizer que a gente não toma

nenhuma providência [...]. Mas quando vem a punição porque vêm as suspensões, quer dizer eles não têm outro lugar além daqui e se vai pra outro lugar, eles pensam duas vezes (Profa. Amélia).

Na narrativa da professora estão presentes os tradicionais mecanismos disciplinadores escolares, como aviso aos pais, caderno de ocorrência, advertência e suspensão que visam manter o controle na escola. No entanto, estes parecem não surtir tanto efeito em todos os estudantes, pois a sociedade endureceu uma parcela deles, experiências biográficas desumanizantes e expropriadoras os marcaram, não são mais alunos dóceis e fáceis de “modelar”. Quando olhamos mais atentamente e ouvimos a trajetória desses estudantes, se desenhavam “Imagens não mais romanceadas, nem satanizadas, mas reais, chocantes, multifacetadas de fracassos, de contravalores, de sombras, mas também de valores, de luzes e de resistências. (ARROYO, 2014, p. 15).

Deve-se ressaltar que a condição juvenil aponta para, segundo Dayrell (2007) a importância da sociabilidade no grupo, pois entre pares da mesma idade se delineiam outras atividades como as conversas, atividades culturais, lúdicas, e se desenvolvem meios de se posicionar com os adultos com os quais o jovem convive, estabelecendo aquilo que é dele, que é do grupo com que ele se identifica e de que participa e aquilo que é do outro, do adulto. Arroyo (2014) compartilha dessa visão ressaltando que o espaço físico também é um marcador importante para os jovens, pois é nele que se desencadeiam modos de ser, modos de se relacionar, modos de experimentar, modos de aprender, com uma dinâmica particular de ritos e processos de afirmação. Essa percepção conduz o autor a outra que se refere ao modo como se compreende o estudante “diferente”, aquele que toma advertências e suspensão. Segundo ele “os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras” (ARROYO, 2014, p. 34).

A condição juvenil promove a partilha de formas de ser em espaços além do escolar, abrindo caminho para novas subjetividades, despertando para novos horizontes, novos interesses, muitas vezes em contraposição ou ausentes daqueles estabelecidos pela educação formal escolar. Logo, a dimensão educativa do aluno não se restringe à sala de aula, mas também ocorre fora dela e, muitas vezes, muito além dela. Os encontros no recreio, nos corredores, nas quadras, nos intervalos de aula são

espaços escolares em que esses jovens produzem suas territorialidades. Nota-se nesse processo um descompasso entre o modelo de comportamento que atende aos pressupostos de socialização escolar e aquilo que é apontado pelos estudantes. O desalinhamento entre o que pode ou não pode, entre os seus valores e os valores da escola, as tensões que se estabelecem, a indisciplina e a desobediência surgem como recurso ao não reconhecimento desse tempo descompassado entre estudantes e escola.

É preciso então colocar-se a aprender, a reinventar, a reconstruir a visão sobre os estudantes, pois o olhar homogeneizante ou idealizado acerca dos alunos põe professores à margem do protagonismo de seus alunos e alijados dos processos de sociabilidade que se desenvolvem na realidade escolar ribeirinha. É preciso disponibilidade, abrir mão de fórmulas e de teorias que não vislumbram uma escola ribeirinha e, como nos alerta Arroyo (2014, p. 17), “redescobrir as dimensões humanas de toda docência”.

Não podemos afirmar que todos os professores possuem olhares e atitudes negativas em relação a seus alunos ou que o exercício da docência tenha somente essa dimensão. A reinvenção ou dimensão humana da docência parece estar em curso quando a professora Orminda revela que ser professora “é igual em qualquer lugar. É psicóloga, pai, mãe, conselheira”, demonstrando que a atividade que desenvolve na escola inclui o cuidado que ultrapassa a dimensão cognitiva, assim como quando a professora Amélia diz: “são problemas pessoais que às vezes o aluno traz pra sala de aula, que não tem como tu não te envolver com eles, tu não dar um conselho, como tu não perguntar: — O quê que está acontecendo contigo?”. Certamente deve-se reconhecer que o exercício da docência com a falta de preparo para a compreensão da realidade amazônica ocasiona o uso de recursos pessoais que não são capazes de explicar as dinâmicas regionais, como no caso da culpabilização da família. Contudo outros recursos também pessoais despontam quando há necessidade de amparo.

Reconhecemos nas narrativas o esforço desses docentes para acolher os estudantes com ações positivas, acolher questões que se desdobram da sua vida social. Contudo também deve-se reconhecer que essa demanda sobre os professores recai sobretudo em escolas ribeirinhas ou em escolas sem infraestrutura e sem recursos humanos, cabendo aos professores uma ampla tarefa, uma multifuncionalidade que os afeta e que influencia, segundo Fanfani (2007, p. 338), no exercício da profissão

posto que “Os professores estão ameaçados em sua identidade e tendem a sentirem-se forçados a se tornar assistentes sociais, ‘educadores’ e psicólogos”. Por outro lado, o autor ressalta que um número significativo de docentes enfrenta com entusiasmo, criatividade, dedicação e orgulho a rotina do trabalho pedagógico, por vezes exaustiva, mas buscando ressaltar em processos avaliativos outras dimensões da existência e não só os aspectos cognitivos.

Essa disposição dos professores, que ultrapassa a atividade essencialmente docente, faz parte do universo escolar, entremeada por relações de ordem e afeto para as quais convergem todas as ações da comunidade escolar como um todo, transformando a própria escola num todo. Arroyo (2014, p. 98) enfatiza que “a mesma escola é tudo isso. O mesmo corpo profissional é tudo isso. É uma instituição carregada de tensões, contraditórias, não está isenta aos paradoxos, conceitos e preconceitos sociais”. É nesse contexto que muitos professores buscam aproximar-se de seus alunos e conhecer melhor suas trajetórias de vida, incentivados a desenvolver sensibilidades, reservas de afetos e novos sentimentos que lhes impulsionem a criar novas metodologias de ensino e aproximação.

Eu me preocupava. E tinha alunos que se abriam comigo: olha, professora, lá em casa, meu pai me bate, minha mãe. Era uma conversa assim muito informal, eu sempre assim gostei de participar, [...] eu dizia assim: olha, hoje, vai ser uma aula diferente. Nossa, como vai ser? Eu vou ver quem é que tá com as unhas cortadinhas. Eu já levava minha tesourinha. Você tá entendendo? Aí, tinha alunos que escondia. Mas por que você tá escondendo as suas mãos, aí? Ah, tia, porque a minha unha tá grande. Não, mas não precisa esconder, a tia vai cortar. Aí, eu cortava tudinho, chamava um por um, você tá entendendo? Aí, quando eles chegavam na casa deles, eles diziam assim: olha, mãe, pai, a tia hoje cortou todas as minhas unhas, não tá mais grande, não tá suja. Eu limpava, porque às vezes ia aquele sujinho de açai. Eu limpava tudinho. [...]

Olha, tinha coisas que os próprios pais não sabiam, mas eles (os alunos) me relatavam. E aí, quando eu fazia reunião lá, com os pais, eu montava uma história, mas não dizia diretamente pra aquele pai, pra aquela mãe. Eu lembro de uma história que eu montei... O nó da presença. Como o “nó da presença”? É assim: têm pais e mães que trabalham e saem cedo pra ir pro mato e, às vezes, o filho tá dormindo, ou a filha tá dormindo, né? E às vezes, quando é final de semana, o pai sai, a mãe sai, e não tinha aquela conversa informal com os filhos. Era difícil sentar pra almoçar junto... era difícil sentar pra jantar junto. Aí eu dizia assim: olha, o nó da presença. E sabe o que vocês têm que fazer? Vocês que não têm tempo pra conversar com os filhos de vocês, pra pegar um caderno dos filhos, pra saber qual foi a atividade que eles fizeram, pelo menos coloque um aviso lá no caderno. Eu tô feliz pela atividade que você fez na escola, meu filho... Isso aí, eles vão ver que eles

são muito importantes, entendeu? Quer dizer, quando eu falei essa mensagem, teve pai e mãe que choraram. Professora, eu quero falar... “Pois, não, à vontade”. “Isso acontece comigo. Eu saio 5 horas, professora, pro mato, porque o mato que eu trabalho é longe... Meu filho tá dormindo. Quando eu chego, professora, meu filho tá dormindo. A gente não tem aquele contato”. Então, faça o seguinte: vá lá no lençol do seu filho, dê um nozinho e diga: olha, meu filho, eu vou dar um nozinho no seu lençol, que quando você acordar, você vai ver... o papai passou por aqui, me deu um beijo, porque, olha o nó aqui (Profa. Orminda).

A professora chama atenção para uma atitude de orientação à família que valoriza a dinâmica da família num exercício de presença na ausência. Demonstra sensibilidade e reelaboração de sua ação pedagógica numa perspectiva humanizada. Não há como permanecer neutro diante das condições de existência humana, afinal, como afirma Arroyo (2014, p. 64), “por trás de cada nome que chamamos na lista de chamada se fará presente um nome próprio, uma identidade social, racial, sexual, de idade”.

Como já apontado, os esforços de muitos professores não vêm acompanhados de uma formação que promova mudanças de enfoque e muito menos de um maior suprimento de recursos para o exercício docente. Assim, “a consequência desta relação é decepção e desencanto social com a escola e um profundo sentimento de mal-estar” (FANFANI, 2007, p. 337) por uma sobrecarga de exigências do fazer pedagógico em escolas por sua vez também precarizadas, pois

Além das lutas comuns de valorização como profissão, de busca de infraestrutura pras escolas, nós temos aí as dificuldades [...] às vezes a gente para um pouquinho pra conversar com outros professores, e a gente diz: Poxa, eu nunca pensei que no final da minha carreira eu fosse me aposentar e me sentisse assim tão triste pela situação que se encontra. Lá no início, quando eu comecei, eu sonhava em contribuir tanto com o sistema educacional e, quando eu saísse, pudesse deixar algo significativo que eu pudesse tá um pouco realizada dentro da profissão, mas não... Eu saio decepcionado porque eu passei toda uma carreira como professor nas escolas, tendo um trabalho, tendo uma responsabilidade; vou me aposentar e vejo que está pior que quando iniciei... todo o sistema, toda a forma de se trabalhar com nossos alunos. É assim que a gente se sente também um pouco... A gente se sente justamente nesse mesmo nível, porque quando a gente entra, a gente entra assim com aquele gás, com aquele desejo, com aquela vontade, traz projetos, traz propostas e um pouco das metodologias pedagógicas pra que possa ser aproveitado, mas quando chega a realidade, a realidade na hora de desenvolver mesmo com esses alunos, na hora da sala de aula, de estar na escola, de ver a realidade da escola, de ver como é tratado o sistema, a gente vê ali que a gente precisa na verdade se conter no entusiasmo, né? Mas, ao mesmo tempo, a gente sabe que os desafios são maiores, só que muitas coisas não dependem só de quem tem vontade, né? Precisa ter também a parte, são partes que se integram e, nesse ponto, a gente acaba ficando triste por causa disso, dessa situação de ver cada vez

mais, em vez de nós avançarmos com a educação, com o sistema de educação, nós estamos retrocedendo em muitos níveis. Quando eu falo disso, falo em infraestrutura, falo do relacionamento professor/aluno, falo do respeito das e nas escolas, falo assim de todo um conjunto de situações, atitudes e ações que infelizmente estão retrocedendo; nós não estamos avançando muito quando se trata do objetivo que é o papel da educação na vida de nossos alunos, na vida da nossa sociedade. (Prof. Alfredo)

A narrativa evidencia a angústia presente com frequência no cotidiano docente. Neste contexto, os docentes, ao aproximarem-se mais atentamente de seus alunos, mesmo com dificuldades para lidar com suas trajetórias, se perguntam: e as nossas trajetórias? A organização escolar, os mecanismos do sistema de ensino e as condições objetivas de seu trabalho os aprisionam. O desânimo diante dos limites em lidar e resolver problemas de ordem estrutural e social surge com força. O professor Alfredo usa várias vezes nesse trecho a palavra “triste”, revelando o ônus do trabalho pedagógico que incide sobre a compreensão dos professores de sua tarefa. Para Arroyo (2014, p. 157), “as tensões existentes nas escolas em volta das condutas dos alunos estão revelando nossas lacunas profissionais nesse campo tão delicado. Estão sendo um incentivo para melhor preparo e trato da formação ética nas escolas”.

É neste complexo contexto que a profissionalização docente vem se desenvolvendo. As configurações contemporâneas no bojo das transformações sociais e do próprio sistema educacional vêm provocando o papel tradicional e as características que o docente e a escola assumiram em direção a novas possibilidades de realização, conduzindo também a uma crise da identidade docente.

Pais (2016) observa que as instituições escolares não estão em vias de extinção ou estão em declínio, mas certamente o movimento da juventude na contemporaneidade tem provocado um processo de reconstrução em direção ao que aponta Giroux (2013): uma educação crítica não pode confinar-se no espaço escolar, assim como a pedagogia não é apenas um problema de escola ou uma reunião de técnicas e habilidades neutras. Segundo o autor, a pedagogia é uma prática cultural relacionada ao âmbito da política, do poder, da cultura, de modo que deve ficar alerta a como os estudantes utilizam o conhecimento, as diferentes linguagens e os produtos culturais.

Como prática social e de produção cultural, a pedagogia deve se redesenhar, se implicar na construção de uma política cultural, de uma pedagogia para além de sua

dimensão técnica, uma pedagogia cultural que considere o trânsito de desejos, valores e práticas diferenciadas, “uma tecnologia do poder, da linguagem e da prática que produz e legitima formas de regulamentação moral e política que constrói e oferece aos seres humanos visões particulares de si próprios e do mundo” (GIROUX, 2013, p. 98).

Considerações finais

Retomamos neste momento o que gerou a inquietação sobre os professores ribeirinhos e os desafios que enfrentam no cotidiano escolar. Aqui cabe questionar se haveria uma concepção estigmatizada fundamentando a atuação dos professores. Como demonstrado, pesam sobre os docentes visões deterministas e estanques que os professores têm sobre as condutas de seus alunos. Conforme se viu na narrativa dos professores, os alunos que não atendem aos padrões propostos pela escola, são assim por herança, por origem familiar.

Os professores são confrontados pela complexidade dos sujeitos que se sentam em suas salas de aula e transitam pelos corredores numa realidade institucional, tão precarizada e cheia de adversidades quanto eles. Devemos ressaltar que em regiões como a Amazônia, onde vivem os professores que colaboraram com a investigação, compõe ainda a lista de desafios o deslocamento para as escolas, tanto de professores quanto de estudantes, devido às longas distâncias entre a localização da escola e seus locais de residência, além de questões de ordem político-econômica, que muitas vezes acentuam o depauperamento das condições de trabalho na escola e das condições de estudo para os alunos. Essas particularidades vêm acentuado a demanda sobre os cursos de formação de professores, para que ampliem a compreensão sobre a escola e a pedagogia levando em conta a realidade da região amazônica.

O exercício da docência em escolas ribeirinhas é atravessado por vidas atingidas pelas ausências de cuidado, de alimentação, de afeto, de condições humanas de vida. Pessoas expropriadas, assoladas em seus direitos fundamentais, com juventudes marcadas pelo preconceito, pela miséria, pela insalubridade são os estudantes que chegam nas escolas ribeirinhas e que desafiam o saber fazer dos professores.

Se as narrativas dos professores de um lado revelaram a circulação de percepções funcionalistas, androcêntricas e tradicionais que orientam relações,

opiniões e encaminhamentos na escola, por outro apontaram a disponibilidade de dar acolhimento e apoio de modo criativo às particularidades identificadas. Não é mais possível, a partir de todo o processo de ampliação da cobertura de escolarização na região, prescindir de entendimentos sobre os modos de vida ribeirinhos e os problemas amazônicos que cruzam conteúdos, planos e regimentos da escola. Não é mais possível que aqueles que são responsáveis pela formação de gerações de jovens concluam sua vida professoral com o sentimento de tristeza e desalento. É preciso uma reconstrução da escola que favoreça trajetórias estudantis e professorais de qualidade, humanizadas e humanizantes.

Referências

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.
- ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.
- ARROYO, M. G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (org.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BASSALO, L. de M. B. *et al.* A fenomenologia social e a investigação qualitativa da educação: reflexões iniciais. *In*: PIMENTEL, A.; MALCHER, N. (org.). *Diálogos Interdisciplinares em Saúde*. Belém: UFPA / IFCH / PPGP / NUFEN, 2019. p. 217 - 240.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, J.; LEÃO, G.; REIS, J. B. dos. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. *In*: SPOSITO, M. P. (org.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.
- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.
- FANFANI, E. T. Los que ponen el cuerpo. El professor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 37-76, 2010.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In NOVIA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HAGE, S. M. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, P. S. de A. (org.). *A Educação, o Currículo e a Formação dos Professores*. Belém: EDUFPA, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades@*. Barcarena. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/barcarena/panorama>. Acesso em: 20 mar 2020.

LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. 4. ed. Berlin: Edições Machado, 2016.

SCHÜTZ, A. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1979.

SCHÜTZE, F. Análise sociológica e linguística de narrativas. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. e11-e52, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17117/11469>. Acesso em: 30 mar 2020.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. Novos docentes e novos alunos. In: MELLO, G. N. *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Brasília: Fundação Víctor Civita/UNESCO, 2004. p. 67-80.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

RECEBIDO: 31/05/2020
APROVADO: 25/05/2021

RECEIVED: 05/31/2020
APPROVED: 05/25/2021

REÇU: 31/05/2020
APPROUVÉ: 25/05/2021