

Educação em região de fronteira amazônica: representações sociais do trabalho docente na diversidade cultural

*Education in the Amazon border region:
social representations of teaching work in cultural diversity*

*Educación en la región fronteriza amazónica:
representaciones sociales del trabajo docente en diversidad
cultural*

Carlos Rodrigues de Moraes Neto

Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro

crm@mn.ufrj.br

<https://orcid.org/0000-0002-3470-3391>

Monica Rabello de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

rabellomonica@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-5371-6374>

Rosy Anne Miranda Soares

Secretária de Estado da Educação do Amapá

rosy.anne@icloud.com

<https://orcid.org/0000-000281819186>

Janete Bolite Frant

janetebf@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0003-4748-0112>

RESUMO

A dificuldade que os professores oriundos do meio urbano encontram para se identificar com a diversidade cultural é algo ainda presente em escolas de fronteira da Amazônia. No cenário multicultural da região, além dos povos indígenas, existem as comunidades quilombolas, além de outras etnias ribeirinhas. O objetivo desta pesquisa foi analisar as representações sociais do trabalho docente por professores de educação básica, inseridos no contexto de diversidade de fronteira na região de Macapá/Oiapoque. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas com 21 professores de diferentes etnias e posteriormente analisados sob a luz do Modelo da Estratégia Argumentativa articulado à Teoria das Representações Sociais. Os resultados sugerem um sentimento de desalento quanto às condições de trabalho e a predominância de uma pedagogia excessivamente tradicional, desvalorizadora de aspectos culturais fundamentais à constituição da

identidade desses povos, ainda que sobressaia, ao mesmo tempo, um sentimento de luta por sua identidade.

Palavras-chave: Educação em regiões de fronteira. Trabalho docente. Representações sociais. Modelo da Estratégia Argumentativa. Multiculturalidade.

ABSTRACT

Teachers from the urban regions may struggle to identify with cultural diversity issues in schools in the border areas of the Amazon. In the multicultural scenario of this region, in addition to indigenous peoples, there are “quilombola” communities (Ancient black communities), besides other riverside ethnicities. The main of this research was to analyze the social representations of teaching work by elementary education teachers in the context of border areas cultural diversity in the region of Macapá / Oiapoque, in Brazil. The data was obtained through semi-structured interviews with 21 teachers from different ethnicities and later analyzed in the light of the Argumentative Strategy Model and the Theory of Social Representations. The results suggest a feeling of dismay regarding work conditions and the predominance of an excessively conservative pedagogy, devaluing cultural aspects that are fundamental to the constitution of the identity of these peoples. At the same time, a feeling of need to fight for their identity stands out.

Keywords: Education in border regions. Teaching work. Social representations. Argumentative Strategy Model. Multiculturalism.

RESUMEN

La dificultad que los docentes de regiones urbanas encuentran para identificarse con cuestiones de diversidad cultural todavía está presente en las escuelas en las fronteras de Amazonía. En este escenario multicultural de la región, además de los pueblos indígenas, existen comunidades de quilombolas, además de otras etnias ribereñas. El objetivo de esta investigación fue analizar las representaciones sociales del trabajo docente de docentes de educación básica, insertadas en el contexto de la diversidad fronteriza en la región de Macapá / Oiapoque, Brasil. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas semi estructuradas con 21 docentes de diferentes etnias y luego se analizaron a la luz del Modelo de Estrategia Argumentativa vinculado a la Teoría de las Representaciones Sociales. Los resultados sugieren un sentimiento de consternación con respecto a las condiciones de trabajo y el predominio de una pedagogía excesivamente conservadora, devaluando aspectos culturales fundamentales para la constitución de la identidad de estos pueblos. Al mismo tiempo, se destaca un sentimiento de lucha por su identidad.

Palabras clave: Educación en regiones de frontera. Trabajo docente. Representaciones sociales. Modelo de estrategia argumentativa. Multiculturalismo.

Introdução

No trabalho docente, o professor mantém uma razoável autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos, segundo seu interesse ou suas necessidades, além de gerir as atividades em sala de aula. As ocorrências no espaço da sala de aula

dependem, fundamentalmente, do professor, de suas condições subjetivas, isto é, de sua vivência como aluno e como professor e de trocas com colegas, o que inclui a compreensão do significado de sua atividade. Além disso, muito do trabalho docente vem da cultura na qual o professor está inserido. Esse veicula informações e diálogos pertinentes à comunidade à qual pertence e, mesmo que sua vivência profissional ocorra em espaços multiculturais, ele mantém muito de sua cultura de origem.

É o caso de ambientes de fronteira, que contam com uma grande diversidade de práticas, como, por exemplo, a educação escolar indígena, que assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho (MARTINS, 2007). Nessas regiões, as escolas atendem diferentes alunos, oriundos de diferentes etnias, como é o caso da educação no Estado do Amapá. Lá, professores, também de diferentes etnias, trabalham com alunos do centro urbano, das regiões ribeirinhas e do interior, realidades profundamente diferentes.

As escolas indígenas são atendidas tanto por professores originários dos centros urbanos quanto da própria aldeia onde se situam. Para os professores que são oriundos dessas comunidades, a dificuldade principal é a sua formação. No Amazonas existem escolas para formar professores indígenas; nelas, o problema da aproximação de diferentes culturas se faz claramente presente. Um dos maiores hiatos na relação professor-urbano x aluno-indígena está relacionado à comunicação. Oriundo de meios urbanos, o interlocutor articula seus pensamentos e diálogos em português, já o receptor muitas vezes apenas se comunica por meio de idiomas tribais ou dialetos. Ainda nos deparamos com identidades culturais ainda por nós desconhecidas, como, por exemplo, a deploração do trabalho feminino e a validação dos conhecimentos da terceira idade.

Essa região do Brasil tem o multiculturalismo como realidade. Lá, as escolas sofrem com a carência de conhecimentos sobre as comunidades que são atendidas, o que gera problemas à prática docente. Canen e Oliveira (2002) argumentam que as reflexões sobre multiculturalismo no Brasil não se fizeram acompanhar de mudanças efetivas nas relações entre ensino e diversidade cultural nas escolas, em especial as de fronteira.

O multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos. Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

Durante a prática docente, o professor adquire conhecimentos para o desenvolvimento de seu trabalho, e os saberes dos professores viventes na fronteira emergem da sua vivência em um ambiente diverso culturalmente, que redonda em experiências incomuns do trabalho docente nacional.

Não tendo em seu curso de formação preparação para a diversidade que encontrarão, professores de escolas de fronteira contam com a ajuda de seus pares, de especialistas interessados em etnias ou em sua própria inventividade. Os trabalhos de Vighi (2011) e o de Arroyo e colaboradores (2004, p. 37) salientam a dificuldade que os professores oriundos do meio urbano encontram para se compreender a diversidade cultural.

Um dos determinantes da precariedade da Educação nestas regiões é a quase ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades, que sejam oriundos dessas comunidades, porque estes carregam consigo uma gama de conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica que poderá contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada.

Nesta condição, o domínio do contexto onde o professor está inserido facilita o processo de transposição da cultura local para a sala de aula.

A dificuldade de se identificar com o contexto local também é descrita por Pérez Gómez (2001, p. 299), considerando os professores viventes em culturas distintas de sua origem:

Os docentes não se sentem participantes de um projeto coletivo, nem responsáveis, portanto, de seus resultados, suas responsabilidades começam e terminam em sua própria sala de aula, e nem sequer são assumidas plenamente porque, na sala de aula, incidem fatores que lhes são alheios e sobre os quais não têm capacidade de decisão.

De certa maneira, essa condição, para os professores acostumados às culturas dos centros urbanos, pode ser caracterizada como desafiadora. Obter informações dos professores oriundos da zona urbana e ouvir o que eles têm a contar sobre suas experiências cotidianas de docência advindas do seu processo de inserção em escolas fronteiriças vem a contribuir para os conhecimentos acerca do trabalho docente.

No caso da educação escolar indígena, normalmente temos, por um lado, currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado, educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino e conteúdos legitimados em “grades curriculares” (NASCIMENTO; AGUILARA URQUIZA, 2010). Ainda segundo Nascimento e Aguilara Urquiza (2010), quando utilizamos o conceito educação indígena estamos, de certa forma, entendendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos desses povos, e que os saberes ancestrais continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a propagação da cultura. Tais informações têm validade social se advirem dos homens anciões da tribo. Embora exista a consciência da propagação da cultura indígena, é importante termos noção de que, em alguns casos, as culturas externas entram em conflito com as culturas internas. A educação escolar é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros. Depreende-se, dessa maneira, que:

A educação escolar indígena diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (LUCIANO, 2006, p. 129).

Assim, o professor indígena se constitui, curiosamente, em um agente importante de enfraquecimento das línguas indígenas locais, que tendem a sofrer fortes influências de centros urbanos. Tais professores são considerados líderes indígenas (agentes de saúde, agentes agrofloretais, representantes de entidades indígenas), aprendem de forma rudimentar o português, francês (devido à proximidade da Guiana Francesa) ou até o holandês (devido à aproximação do Suriname) em seus cursos de formação e em suas estadias nas cidades e depois

levam essa língua para suas aldeias (MAHER, 2010). Com isso, os demais membros de suas comunidades passam a também querer aprendê-la e, mais importante, a ensiná-la a seus filhos em tenra idade, já que associam o domínio da língua externa à possibilidade de que esses possam vir a ocupar posições de prestígio social nas aldeias e a possuir cargos assalariados (MAHER, 2010).

Considerando o fato de que várias sociedades indígenas se situam em região de fronteira e que circulam pelos países limítrofes ao Brasil, onde vivem parentes e outros grupos com os quais se relacionam, uma nova configuração classificatória para as sociedades indígenas vem sendo proposta pelo antropólogo Julio Cesar Melatti, para as áreas etnográficas que se estendem para toda a América do Sul (MELATTI, 1980; 1997). Segundo Galvão (1960), para a definição das áreas etnográficas são consideradas a classificação linguística, o meio ambiente e o contato das sociedades indígenas entre si e com as sociedades nacionais. A classificação linguística é importante na medida em que existe um fundo cultural comum às sociedades que falam línguas relacionadas, fazendo supor que sejam oriundas de uma única sociedade anterior, mais remota no tempo.

Contribuindo para o cenário multicultural da região, além dos povos indígenas, temos as comunidades quilombolas. Negros oriundos do sistema escravocrata colonialista, se adaptaram na região do estado do Amapá, que atualmente representa o maior contingente de colônias quilombolas do Brasil. Os quilombolas, assim como os indígenas, têm sua cultura em imersão com a natureza amazônica e com características de transição intercultural, comum para regiões fronteiriças. Tal característica diferencia as colônias quilombolas amapaenses das demais colônias interioranas da nação brasileira, dada a sua diversidade linguística e de aproximação cultural com as demais nações que dividem fronteira.

Ainda compondo a diversidade cultural amapaense, os ribeirinhos se caracterizam pela necessidade de manter suas vidas ligadas aos rios amazônicos, de onde retiram, de fontes naturais, sua subsistência. Mantiveram-se em associação com a floresta amazônica, gerando ali laços relacionados aos demais povos viventes na região, tais como índios e quilombolas. Os ribeirinhos desta região vivem em um fluxo cultural contínuo, pois a principal via de acesso ao Brasil, vindo da Guiana francesa ou Suriname, é o Rio Amazonas, onde vivem em

maior escala. Alguns ribeirinhos exercem trabalho de traslado aquático entre as fronteiras, como observamos no ato da coleta de dados da pesquisa.

Em um ambiente multicultural, povos distintos se relacionam, estabelecem comércio e, mesmo que de uma forma particular, se comunicam. Essas comunicações, que estabelecem relações pessoais, não se encaixam em doutrinas, são estabelecidas de forma empírica, dada a vivência em fronteira, e não acarretam mazelas nas relações entre povos de diferentes origens que ali transitam. As pluralidades das comunicações nestas regiões rompem paradigmas sociais, os quais são comumente observados em meios urbanos. O professor urbano, inserido nessa diversidade de relações, está submetido a um saber experiencial ímpar e o ensino básico urbano destoa consideravelmente da realidade dessas comunidades de fronteira.

Na região, o fluxo contínuo de comércio e a exigência de comunicação gera uma característica bem peculiar. No trabalho de Day (2005), assim como no trabalho de Soares (2016), as autoras mostram que as diferentes línguas presentes na região possuem status diferenciados e são utilizadas em diferentes ambientes comunicativos. Nesse sentido, não só português, o holandês e o francês possuem o status de línguas oficiais; as línguas indígenas e dialetos locais são línguas utilizadas no comércio, nas conversas e se fazem também presentes no espaço cultural local. As conclusões dessas autoras, somadas às observações realizadas por Coracini (2003) e Orlandi (2006), enfatizam que a língua constitui sentidos produzidos por sujeitos dentro de suas realidades na perspectiva de construção identitária. Dadas as experiências vivenciadas nesta pesquisa, foram observados, em cotidiano local, indígenas que consolidam seus assentamentos em territórios nacionais e que falam francês e algumas vezes com afinidade ao idioma holandês, bem como quilombolas que compreendem o idioma holandês e fazem interações com povos além fronteira. Salientamos, ainda, os ribeirinhos que vivenciam o traslado nos rios limítrofes do Brasil, Guiana e Suriname.

No que diz respeito aos estudos sobre a educação em áreas de fronteira, Soares e Mendes Sobrinho (2011, p. 303) afirmam que a escola “[...] é o ambiente comunicativo que mais propicia a eclosão do bilinguismo social na região”, já que o espaço escolar encoraja o uso da língua francesa no ambiente, mesmo havendo

poucos investimentos para o ensino dessa língua. Assim, Soares (2016) afirma que em Macapá, a comunidade local, sentindo a necessidade de usar o francês, inseriu na escola o seu ensino; mas essa escolha linguística proveniente da realidade in vivo ainda não foi endossada pelo Estado. Ainda salientamos que, assim como o francês, através do Suriname, o holandês vem ganhando espaço em Macapá.

Soares (2016, p. 23-24) salienta ainda que:

A educação na região de Macapá apresenta um componente a mais: a dificuldade em transitar em diferentes línguas e culturas distintas aliado a um cenário diferenciado do restante do país. A educação e o multiculturalismo são marcados pelas relações econômicas adversas em que vive a região, relações essas atravessadas pela intensa circulação do euro, que influencia a vida do aluno da escola básica na região em questão. Essa situação transitória vivenciada pelos nativos da região, impôs à classe trabalhadora local a busca pela escolaridade que permita o acesso ou a permanência no trabalho. A dificuldade dos alunos, no entanto, acaba por redundar em uma dificuldade para os professores, já que esses não possuem formação específica para trabalhar com essas diferentes culturas, uma vez que essas culturas variam não apenas em âmbito de nacionalidade, mas sim em um particular mosaico de diversidade social, linguística, econômica, política cujas sociedades de diferentes etnias são pertencentes.

Esses professores acabam por desenvolver saberes em suas experiências docentes e em trocas com seus pares, gerando uma característica ímpar para estes profissionais.

Dado o exposto, optamos por ter como referencial de análise a Teoria das Representações Sociais (TRS), na medida em que essas experiências docentes são carregadas de sentidos e se tornam responsáveis pela construção de processos representativos. O estudo das representações sociais é um saber gerado com comunicações da vida cotidiana, objetivando as referências culturais dos sujeitos em contextos sociais concretos (JODELET, 1999). Utilizamos a articulação da TRS com a Teoria da Argumentação (TA), de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014), no acesso a representações sociais, já que ela evidencia os processos representativos na fala, a partir da identificação e organização das Teses, Argumentos e Acordos engendrados pelos falantes.

As representações sociais, enquanto referências para as práticas, informam sobre os saberes que os docentes constroem em suas experiências, que são consolidadas através da interação com seus pares e através dos diálogos, estando

ancoradas na formação, fora do contexto formal. Nesse sentido, este método analítico permite o acesso aos saberes compartilhados pelos profissionais docentes em seu cotidiano. A Teoria das Representações Sociais é uma abordagem promissora para o acesso ao real e ao simbólico desse grupo, uma vez que as sociedades garantem sua continuidade com a comunicação de palavra falada e escrita (SÁ, 1998).

A diversidade de fronteira é singular em relação a outros contextos sociais. Estudar representações sociais nesse espaço fronteiriço possibilita uma melhor compreensão sobre o modo como o grupo (indígena, quilombola, ribeirinho e de além-fronteira) constrói saberes sobre o trabalho docente e ensino básico, os quais expressam sua identidade e cultura.

O objetivo desta pesquisa é analisar as representações sociais do trabalho docente pelos professores de educação básica, inseridos no contexto de diversidade de fronteira na região de Macapá/Oiapoque. Nesse sentido, buscamos informações para responder os seguintes questionamentos: como o professor compreende as especificidades do trabalho docente, no ambiente multicultural fronteiriço? Quais dificuldades os educadores encontram na prática docente para atender às especificidades da região? Como o professor vê seu aluno? Como percebe que seu aluno o vê?

A relevância deste estudo diz respeito à contribuição dos saberes construídos pelos professores dessa região, haja vista que o universo multicultural trabalhado no escopo deste estudo, assim como o local de estudo, é pouco explorado em bibliografias nessa vertente acadêmica. É possível dizer que faltam estudos e pesquisas acerca das representações sociais do trabalho docente no cenário de fronteiras na região Norte do Brasil (franco amapaense). Portanto, buscamos compreender o cotidiano fronteiriço, franco-amapaense, para que fosse possível significar as relações docentes nessa região.

Amapá e sua característica fronteiriça

A área de estudo aqui delineada corresponde ao estado do Amapá, por sua característica fronteiriça. Sua peculiaridade está relacionada a sucessivas

migrações e por ser via principal em direção à Guiana Francesa e ao Suriname. Sua diversidade cultural é ímpar e podemos destacar em seu pluriculturalismo povos Urbanos, Quilombolas, Ribeirinhos, Indígenas e de além-fronteiras. O Estado do Amapá é um dos 26 estados brasileiros, possuindo 16 municípios, sendo Macapá sua capital (IBGE, 2017). No contexto de regiões de fronteiras, apresenta-se hoje como o portal da Amazônia para o mundo.

A capital do estado do Amapá é uma cidade que possui características singulares: é a capital brasileira mais preservada — com sua cobertura florestal quase que totalmente conservada e apresentando diversidade de ecossistemas no Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque; além de ser a única capital do país banhada pelo Rio Amazonas e cortada pela Linha do Equador. O território amapaense corresponde a uma área de 143.358 Km², o que representa 1,68% do território nacional e 2,7% da Amazônia Legal. Localizado no extremo norte brasileiro e fazendo fronteira com dois países, a França via Guiana Francesa (identificando-se como a maior fronteira francesa, com 662 km) e o Suriname (SOARES, 2016).

O município amapaense do Oiapoque, no extremo norte do Brasil, a 590 km de Macapá, capital do Estado do Amapá, limita-se ao norte com a Guiana Francesa; ao sul com Calçoene, Serra do Navio e Pedra Branca do Amaparí; a leste, Calçoene; e a oeste, Laranjal do Jari e fica à margem direita do rio, com o mesmo nome da cidade, Oiapoque (GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, 2017). Este, por sua vez, é a fronteira natural que separa o Brasil da Guiana Francesa. A cidade foi habitada pela primeira vez pelo francês Émile Martinique, o que posteriormente originou seu nome como “Martinica do Oiapoque”, fazendo referência a seu pioneiro (OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; MOTA NETO, 2004). Segundo a tradução da linguagem tupi-guarani, Oiapoque significa OIAPI-OCA (casa dos Waiãpis ou casa dos guerreiros).

As relações transfronteiriças do Estado do Amapá com o platô das Guianas, através do Município de Oiapoque e a cidade de Saint-Georges na Guiana Francesa, são caracterizadas por intensas interações econômicas e culturais que potencializaram motivações para o aprendizado da língua francesa. Na região oeste da fronteira, o estado também divide fronteira com o Suriname, país cujo principal idioma é o holandês (GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, 2017).



Figura 01 - Mapa do estado do Amapá com enfoque nas cidades de Macapá e Oiapoque.

Fonte: <http://besttemas.com.br/mapa-de-macapa-lugar-quente/>.

O estado do Amapá se configura como uma região de elevado índice migratório, provocado principalmente pela extração de ouro nos garimpos da região, pela busca de oportunidades de trabalho nos centros urbanos como Caiena, a capital da Guiana Francesa, e Kouru, cidade da Guiana onde está instalada a base espacial francesa, e facilitados pelos Acordos transfronteiriços assinados pelos governos brasileiro e francês no final da década de 1990 e que preveem uma série de ações conjuntas para a região a partir de projetos de cooperação socioeconômica, educativa e cultural (GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, 2017). A região também foi alvo de refugiados da Segunda Guerra Mundial, que por consequência tiveram suas vidas em prosperidade na região amazônica.

A característica do trânsito comercial da região seria, em grande parte, responsável pelo aumento populacional na fronteira amapaense. Duarte e Lourenço (2008) afirmam também que esse crescente aumento de pessoas na região teria como fator decorrente a valorização do euro frente à moeda brasileira; constituindo-se como aspecto determinante para o aumento do fluxo de garimpeiros, de mercadores e de turistas franceses que atravessam o rio Oiapoque em busca de turismo de compras e diversão no Brasil. Por outro lado, os brasileiros abrem seus estabelecimentos comerciais ou então trabalham em lojas, hotéis e restaurantes da cidade, recebendo em euro, dólar ou real.

Segundo o Governo do Estado do Amapá, a capital Macapá foi o primeiro município a ser criado no estado do Amapá. Abriga a maior parte da população do Estado, estimada em 456.171 habitantes, concentrados na área urbana. Possui um território de 6.562,41 km². Localiza-se na região sudeste do estado, estendendo-se da margem esquerda do rio Amazonas (entre os rios Pedreira, Matapi e litoral atlântico) até a nascente do rio Maruanum. É a única capital brasileira cortada pela Linha do Equador (que divide o planeta em dois hemisférios) e sua altitude é de 16.48m (GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, 2017).

Oiapoque é a única cidade do Amapá que tem fronteira internacional, faz limite com a Guiana Francesa, Departamento Ultramarino da França na América do Sul. Por isso, é a única cidade do Amapá, além de Macapá, que possui uma unidade do Exército Brasileiro. Também faz divisa com os municípios de Calçoene, Serra do Navio, Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari (GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, 2017). Embora o Oiapoque esteja na fronteira, muitos transeuntes preferem se deslocar até a capital Macapá para estabelecerem comércio.

Portanto, o debate multicultural na América Latina (por semelhança dos países próximos ao Brasil) e no Brasil nos coloca diante da nossa própria formação histórica da pergunta sobre como nós nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica

Multiculturalismo também pode ser denominado multiculturalidade, pluralismo cultural ou pluriculturalismo. Tal conceito está associado às ciências sociais. A ideia de um grupo multicultural pressupõe que os grupos culturais estariam cada vez mais interligados, em função do crescente contato que as culturas têm entre si e da quase inexistência de grupos isolados, salvo a exceção de grupos isolados culturalmente, como, por exemplo, etnias xenofóbicas. A base ideológica do Multiculturalismo salienta que as culturas são diversas e devem ser respeitadas, sem existir uma sobreposição nos costumes ou juízo de valores.

Tão importante quanto compreendermos o multiculturalismo e os sujeitos da pesquisa, o trabalho docente e as políticas do sistema educativo também requerem uma parcela de atenção. Mesmo em ambientes distantes das grandes metrópoles, todo o território nacional está sujeito à subordinação da política

vigente. No Brasil, tais políticas são elaboradas em grandes centros urbanos, como, por exemplo, Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo. As regiões distantes da realidade metropolitana desses centros urbanos, muitas vezes, sofrem pela negligência de suas especificidades.

Podemos, ainda, inferir que os povos indígenas, comunidades quilombolas, sociedades ribeirinhas e outras são alicerçados em um sistema capitalista e, por isso, são pressionados a se adequar às normas e condutas pertinentes a esse sistema. Embora as relações de sobrevivência cultural desses povos sejam mais emergentes do que suas relações políticas, é importante ressaltar que todo o sistema educativo advém dessas relações. Nesse sentido, buscamos informação sobre o trabalho docente das diversas culturas abordadas no escopo desta pesquisa. Constatamos que o trabalho docente está sempre tensionado por essas relações políticas e bases teóricas oficiais de como ele deveria ocorrer em uma determinada etnia.

A Teoria das Representações Sociais e o Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA

Em nossas análises, adotamos um modelo qualitativo, que, por sua característica exploratória, estimulou os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Esta análise mostra aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. É utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. A teoria das representações sociais vem alicerçar o escopo qualitativo deste trabalho. O quadro da TRS será trabalhado a partir dos autores Moscovici (2012), Jodelet (1999, 2002) e Alves-Mazzotti (1994, 2008).

As representações sociais são conhecimentos provenientes do senso comum e são construídas coletivamente nas interações sociais e essa construção depende das crenças, valores e práticas do grupo social em que elas emergem. As representações nascem dentro de uma determinada cultura. Nesse sentido, os

objetos e fenômenos do mundo podem ser representados diferentemente por diferentes grupos culturais.

De acordo com Sá (1996, p. 34, grifo nosso), Moscovici aponta três dimensões que devem ser observadas na análise de representações sociais:

...a informação, a atitude e o campo de representação ou imagem. A informação refere-se à organização dos conhecimentos que um determinado grupo possui sobre um objeto social; a atitude constitui-se das posições estabelecidas pelo grupo sobre o objeto em questão; o campo de representação ou imagem remete à rede de significados disponíveis sobre um objeto social num determinado momento, que é acessada pelos diversos grupos numa sociedade.

A forma como representamos os conteúdos reforça a sensação de pertença a determinado contexto social. É por meio dos sentidos que imprime às representações sociais que o grupo expressa sua identidade. O processo inicia-se com um desconforto causado pelo objeto que provoca a necessidade do grupo de falar sobre ele. Esse processo permite classificar e nomear o objeto para que se possa agir a partir dele na prática cotidiana, como aponta Moscovici (2012, p. 61).

... 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. (...).

A análise dos dados foi baseada na proposta de Castro e Bolite-Frant (2011) de articulação da TRS com a Teoria da Argumentação no Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) (CASTRO, 2016). Segundo as autoras, o MEA busca identificar as teses e seus argumentos na fala, recriando o contexto em que foram enunciadas, ou seja, os ‘momentos de negociação’, considerando os aspectos que caracterizam a cultura do locutor. Este modelo serve como importante ferramenta para análise da fala e foi utilizado na análise das entrevistas, visando ao acesso às representações sociais de professores dentro de um contexto caracterizado pela diversidade.

A esse respeito, Castro (2016, p. 24) afirma que “o modelo de análise compreende como racional todo e qualquer tipo de interação linguística e qualquer

manifestação escrita ou falada pode ser submetida à análise do MEA, pois essas manifestações trazem em seu contexto os acordos e as controvérsias, e esses dois elementos colocam as representações em posição de destaque”. Vale dizer que, para a autora, o MEA é concebido como uma técnica de investigação que tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea e possui como função básica evidenciar significados e sentidos, sendo, assim, essencialmente interpretativa. Castro e Bolite-Frant (2011, p. 31) nos dizem que a Teoria da Argumentação procura relacionar “o que se diz” com “o porquê se diz” e “como se diz” [...].

Todos os momentos de coleta de dados foram organizados de modo a melhor oportunizar as análises dos dados, buscando confrontar afirmações dos sujeitos e provocar a defesa de seus pontos de vista.

Análise das entrevistas semiestruturadas

O caminho metodológico percorrido neste estudo foi a utilização de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a partir de um pequeno número de perguntas que facilitaram a sistematização e a codificação dos dados (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013).

Estas entrevistas ocorreram com professores oriundos de zonas fronteiriças (Região de Macapá/Oiapoque), com vivência urbana e interiorana e de atuação profissional frente à diversidade de fronteira. Tal característica torna esse grupo de professores especialmente importante para as análises de RS propostas neste estudo. As entrevistas ocorreram in loco do trabalho docente desenvolvido por esses professores. No ato das entrevistas, os professores foram confrontados através de um roteiro de entrevista previamente consolidado pelo grupo de pesquisa em RS / MEA.

Para o levantamento de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas com professores oriundos da cidade de Macapá, professores urbanos, indígenas, quilombolas e ribeirinhos. A escolha desses sujeitos teve como objetivo respeitar critérios que demonstrassem as diferenças multiculturais da região franco-amapaense. As entrevistas ocorreram entre o período de agosto de 2015 a maio de

2018. Os diálogos foram gravados e, quando possível, filmados, para que fosse possível o acesso a gestos e expressões faciais.

Apresentamos resultados confrontados de 3 momentos da investigação, feita por 3 pesquisadores em 3 momentos ao longo de 3 anos. Os resultados que aqui apresentamos referem-se às pesquisas desses 3 pesquisadores, que foram discutidas e analisadas com a participação de todo o grupo de pesquisas sobre o tema.

Análise e discussão dos indícios de representação social

A análise mostrou que o trabalho docente é fortemente ligado às questões conflituosas entre os sujeitos e as instituições oficiais de ensino do país. Os professores se posicionaram fortemente contra o sistema no qual o trabalho docente está inserido.

O estudo revelou diferenças marcadas entre os grupos, dizendo respeito, sobretudo, a aspectos culturais. Os cursos de formação apresentam práticas sedimentadas nas realidades urbanas e muitas delas sequer fazem sentido em algum grupo específico. Essas diferenças emergiram durante todo o caminhar de nossas conversas com os sujeitos da pesquisa; evidenciando que apontam diferenças, potencializando processos de aprendizagens mais significativos e produtivos, na medida em que se reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados.

As práticas docentes dos professores de indígenas entrevistados possuem como fio condutor o encadeamento cultural da comunidade com forte ancoragem “no saber que o outro tem para ensinar”. Práticas fortemente marcadas por processos de diálogos entre diferentes conhecimentos e saberes.

As tradições se mostraram por vezes impeditivas para uma prática identificada com as escolas não indígenas. Verificamos, por exemplo, que, sendo mulher, as relações no interior das comunidades indígenas da etnia Apalaí colocam a professora em uma posição em que ela não pode impor disciplina aos seus alunos. Esta é a maior dificuldade encontrada por ela em seu trabalho. A disciplina não tem sentido para eles, é uma concepção não indígena. A disciplina aparece com

um valor inestimável para ela, fato que parece ter sido instituído nos cursos de formação que ela fez, já que resultados de pesquisa mostram que um dos fatores que mais mobilizam o trabalho docente é justamente a indisciplina.

A professora indígena da etnia Apalaí coloca como sua dificuldade maior a língua e a cultura. Para ela, não existe dificuldade com os alunos, já que são interessados e inteligentes. A visão dessa professora difere de seus colegas indígenas; sua concepção de trabalho docente também se distancia da dos demais professores indígenas. Para ela, não é na “família” que ancora sua representação, mas no saber que o outro tem para ensinar, como se o seu trabalho fosse de uma “sentinela”, que nunca dorme, que está sempre atenta, observando e escolhendo aquilo que realmente sirva aos seus propósitos e que, portanto, mereçam ser aprendidos. Assim, as questões culturais envolvidas nas conversas apresentadas se remetem diretamente à questão linguística e, também, à condição de ser mulher.

O professor indígena da etnia Waiãpi esbarra em questões da própria língua. Para ensinar matemática não indígena, o professor deve antes ensinar o português, já que na linguagem waiãpi a contagem só existe até cinco. Esse tipo de impedimento esvazia de sentido quase todas as tarefas que o professor “aprendeu” para realizar seu trabalho. O professor indígena que não fez curso de formação sequer mencionou essa questão. O multilinguismo, ao mesmo tempo em que acarreta adaptações nas práticas dos professores, apresenta aspectos impeditivos para a prática desses professores, que, embora façam adaptações, não têm critérios para avaliar possíveis alternativas para essas realidades.

Houve menção, por parte de um dos professores Waiãpi a uma matemática indígena que deveria ser valorizada, já que é efetivamente praticada. No entanto, ele reclama da dificuldade de tratar dos assuntos indígenas na escola; alegando que seus alunos possuem um “especial interesse” em relação a conteúdos escolares não indígenas — onde afirmam “já conhecer os conteúdos” que versam sobre a cultura indígena. A matemática da etnia Waiãpi ou “conhecimento matemático Waiãpi” — como eles chamam — está no efetivo fazer de toda a comunidade, pois, através dela, o Waiãpi constrói suas casas, organiza, calcula a retirada correta da madeira, da palha e afins. A constatação, por parte do professor Waiãpi de que seus alunos querem aprender sobre os conhecimentos não indígenas é encarada como

um “entreve a seu trabalho” — já que, em sua formação, a valorização da cultura indígena foi fortemente colocada como justificativa para que esses conhecimentos e saberes não se percam. Em relação a essa questão, professores de indígenas que são indígenas em muito se distanciaram dos que não são indígenas.

Os professores das comunidades indígenas são afetados por diferenças quase impeditivas das práticas sugeridas nos cursos de formação — cursos que, em sua maioria, são pautados por um estudo de “escola oficial” que “não previu” e nem “ensinou”, durante a formação desse educador, a trabalhar em um contexto diferente —, e que possuem um encadeamento diferenciado da cultura e do modo de viver das comunidades em questão. Percebe-se, portanto, nos diálogos, que não há uma forma já acordada de como agir. Individualmente, cada sujeito — assim como os professores das escolas não índias — adapta o que faz à realidade que encontra.

Outro aspecto que se mostrou relevante para a compreensão do trabalho docente em comunidades indígenas é a noção de família. Foi recorrente a afirmação de todos os sujeitos indígenas participantes que todos os seus alunos eram de sua família. Os grupos indígenas têm em média 60 a 80 indivíduos e se consideram todos parentes. Além disso, os professores geralmente são chamados de pai ou de mãe. Não existe a denominação tio ou tia, comum em escolas não indígenas. Em nossas conversas com eles, por várias vezes referiram-se aos seus alunos como filhos, tendo a professora indígena objetivado seu trabalho na figura de uma personagem de novela, cuja característica era a de ser supermãe. Ao que parece, o trabalho docente está fortemente ancorado nesse papel, na família, porém é sempre bom lembrar que o papel de pai ou de mãe em uma aldeia não é o mesmo que em comunidades não indígenas, já que todos são pais e mães de todas as crianças. Um professor waiãpi ressaltou a característica da arara, bicho que escolheu para evidenciar sua docência, já que a arara alimenta seus filhos, nutre e cuida.

Chamou atenção o relato do professor waiãpi que fez formação de professor, sobre a perda da habilidade de caçador. Em seu relato, explicou que antes via o peito do tucano bem grande e, assim, era fácil acertar. Depois de sua formação e viagens pelo exterior, ele deixou de enxergar o peito do tucano,

perdendo sua habilidade. Um outro professor waiãpi, que não fez formação, se diz caçador. Essa particularidade abre espaço para a discussão sobre o que é feito nesses cursos de formação de professores indígenas. O que acontece lá que os faz perder habilidades fundamentais à sua cultura? Ficou bem evidente que esses cursos mudam referenciais desses indígenas. Nesse sentido, apareceram fortemente slogans identificados com os dos professores das escolas não-índias.

Os sujeitos reconheceram o papel da escola como agente cultural cuja força provém do seu estatuto de instituição, esperando que as diversas culturas não sejam “diluídas” na cultura dos karaikô (dos não índios). Os alunos, no entanto, querem participar da cultura não índia, pois a sua vida individual autônoma depende dessa integração. Isso aparece nas metáforas coruja, arara, jaboti, que caracterizariam o professor e a professora.

No âmbito dessas oposições, são constituídas as representações do “trabalho docente”, cuja forma, a da escola ocidental letrada, é adaptada ao modo de vida indígena, em que tanto a professora quanto o professor são instituídos como “mãe” e “pai”, tal como são todos os adultos em cada uma das etnias e comunidades das culturas orais. Isso põe em destaque o “papel da escolarização”. A escola indígena é uma formalização do que usualmente se faz na cultura oral, a qual foi transformada em cultura letrada para ser ensinada. No caso da cultura oral indígena, a defesa da escolarização se sustenta nos livros, nos escritos, que tornaram letrada uma cultura oral. Esta é uma tomada de posição de uma política cultural que se sustenta na noção de autonomia dos índios, contra a aculturação.

As representações sociais do trabalho docente se apresentaram como uma quase recusa da escola, aquela que tem por objetivo integrar as etnias na cultura letrada e ocidental. Não seria mera adaptação, mas uma substituição para resistir à integração. Essa tomada de posição ou atitude desses professores, no entanto, encontra resistências nos seus alunos, que, afinal, dizem eles, “já conhecem” as suas culturas, querendo outros conhecimentos. O conflito, aqui, é entre a ideologia da não mistura e a da integração, que permitiria alguma autonomia pessoal dos jovens, mas que para os professores significaria o rompimento da identidade étnica.

As comunidades quilombolas podem se situar em espaços urbanos ou não urbanos, sendo os primeiros mais raros (SANTOS, 2012). A maior parte dessas comunidades encontra-se nas zonas rurais, ribeirinhas ou agrestes, compartilhando inspiração sertaneja e comungando da cultura local e, ao mesmo tempo, afirmando ou reafirmando sua identidade quilombola. Os quilombolas, assim como os demais povos, têm suas especificidades, e todo o sistema educacional deveria conhecer essas especificidades, assim como os membros envolvidos no sistema, tais como: diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Não encontramos professores quilombolas nas escolas quilombolas. Talvez por isso, os profissionais ali atuantes relatem que os quilombolas falam errado e que isso é uma característica cultural. Também é relatado que o modo de vida dos quilombolas é, de certa forma, retrógrado quando comparado com a cultura do branco. Comparam a vida na cidade e nos rios. O modo de vida na cidade é considerado por eles como melhor que nas aglomerações ribeirinhas. Tal afirmativa leva em consideração os recursos dispostos na cidade. O modo de vida na cidade é tido como mais evoluído que no interior. Os professores afirmam, ainda, que na cidade ninguém se importa com a cultura quilombola, havendo uma negligência cultural proveniente da cultura branca.

Curioso, no entanto, afirmarem que alguns aspectos os quilombolas são tidos “normais”, o que nos causou certo espanto, já que a menção a alguns aspectos infere uma condição de anormalidade ao restante. Afirmaram que a cultura do quilombola é assegurada apenas pelos mais velhos, havendo a necessidade de um resgate cultural com membros mais antigos da colônia.

No discurso dos professores que desenvolvem seu trabalho docente junto aos quilombolas, foi possível observar uma exaltação à preservação cultural. Esse fato se relaciona à grande influência das lideranças dessas comunidades. O trabalho docente, no entanto, é influenciado por ações urbanas, as professoras dos quilombolas mostraram sinais de preconceito com a cultura quilombola, a todo momento se referindo a esse grupo como atrasados, pouco evoluídos e outras expressões semelhantes.

As professoras de quilombolas, assim como os professores não-indígenas que ministram aulas para indígenas, afirmaram que a formação docente é deficitária, que não acompanha a realidade vivenciada nas comunidades quilombolas e que seu trabalho docente deve se adequar à realidade das comunidades, havendo a necessidade de romper com métodos tradicionais de ensino, embora tenhamos constatado que eles são mais influenciados pelo ensino tradicional. Observamos uma forte crítica acerca do papel ameaçador da escola para com a cultura. Tal crítica apela para mudanças no método de ensino, que tem como objetivo mitigar as ações corrosivas da sobreposição cultural urbana sobre os quilombolas. No entanto, reconhecemos uma grande dose de preconceito, tanto nas ações que realizam em sala de aula, quanto no material que é utilizado. O espaço da escola é rodeado de crianças brancas, lacinhos, florezinhas, igual ao que acontece nas escolas das capitais. Isso sugere que ainda não houve conversas sobre o tema, pois, apesar de afirmarem a preservação da cultura quilombola, há uma valorização, ainda que velada, da cultura branca.

Segundo Almeida (2010), há um número significativo de escolas rurais-ribeirinhas. De acordo com os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2008, foram contabilizadas 207 escolas localizadas na zona rural. Almeida (2010) classifica as escolas rurais que trabalham com ribeirinhos de “escolas rurais-ribeirinhas”, pois estão situadas às margens de rios, lagos, furos ou igarapés nas comunidades rurais.

Quanto aos professores que desenvolvem seu trabalho docente junto com os ribeirinhos, foi possível concluir que, assim como os demais professores, estes afirmaram que a cultura ribeirinha tem pouco valor. Muitos professores que trabalham com os quilombolas também trabalham com os ribeirinhos, e, por questões regionais, escolas que atendem comunidades ribeirinhas normalmente atendem as comunidades quilombolas. Foi possível, também entre eles, perceber uma valorização da cultura urbana em detrimento da que enfrentam em seu trabalho docente.

A maior dificuldade apontada pelos professores foi o sentimento de isolamento, no sentido literal da palavra. Apontam a dificuldade de deslocamento que traz consequências para a organização de seu trabalho.

Os professores que trabalham com quilombolas e ribeirinhos ancoraram o trabalho docente na maleabilidade e equidade para fazer face às diferenças culturais. A maleabilidade refere-se à adequação do trabalho docente, que necessita de uma plasticidade para que ocorra. Nota-se visível tensão com relação às diferenças culturais. No discurso, o professor não deve adicionar valores específicos e nem sobrepujar certas culturas, pois todas as culturas são importantes e todas devem ser levadas em conta pelo trabalho docente, mas tal solução está quase que apenas nos discursos.

Esse grupo de professores objetivou o trabalho docente no conflito e na liberdade. O conflito citado diz respeito ao ambiente profissional, onde acentuaram a necessidade de se impor, de se posicionar para lidar com as adversidades do exercício do trabalho docente, algumas questões conflituosas dizendo respeito à sobreposição cultural e ao questionamento sobre incompatibilidades hierárquicas. A liberdade diz respeito ao conhecimento. O conhecimento é libertador, o aluno pode galgar horizontes outrora inimagináveis, pois o conhecimento traz a liberdade. A liberdade refere-se ao sucesso do trabalho docente sobre o aluno.

Todos os sujeitos, sejam professores de indígenas, quilombolas ou ribeirinhos, veem as crianças como representantes de suas culturas. As culturas são observadas através das crianças e o trabalho docente deve ter seu alicerce na cultura dos alunos, enxergados como o futuro da cultura que deve ser preservada, valorizada, porém evoluída através de uma educação intercultural que lhes é fornecida pelo trabalho docente.

Considerações Finais

Este estudo permitiu concluir que, embora lideranças das comunidades locais garantam um discurso de preservação cultural, existe grande tensão no trabalho docente causado pelo choque entre culturas, no qual a cultura branca ainda se mostra impositiva. Os cursos de formação para esses professores são feitos do mesmo modo que os de regiões urbanas, sugerindo despreparo dos formadores e de políticas específicas para esses agrupamentos.

Importante salientar que esses professores fazem seu trabalho observando as diferenças e buscando fazer face às tensões causadas pelas diferenças culturais. No entanto, observa-se desconhecimento dos preconceitos historicamente construídos em nossa sociedade, que resultam em práticas que acabam redundando na desvalorização dessas mesmas culturas. A pouca expectativa de sucesso para o trabalho docente já foi exaustivamente descrita na literatura como causa do fracasso escolar.

Concluimos este estudo com uma contribuição aos saberes acerca do trabalho docente, já que o universo multicultural e multilinguístico trabalhado no escopo deste estudo, assim como o local de estudo, são pouco explorados em bibliografias, principalmente quando analisamos o cenário de áreas fronteiriças do Brasil. Isso não significa dizer que não existam estudos sobre assuntos semelhantes nesta região, mas são poucos os que articulam trabalho docente e representações sociais.

Além da contribuição teórica, buscamos compreender o cotidiano fronteiriço, franco-amapaense, para que assim possamos significar as relações docentes nessa região. Este estudo mostrou a necessidade de mais pesquisas sobre as escolas em regiões de grande diversidade cultural, já que elas não são conhecidas por quem forma seus professores, o que exige um maior investimento das políticas públicas nessa realidade.

Referências

ALMEIDA, E. M. M. Educação Ribeirinha na Amazônia. OIKOS ed. Macapá – AP, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. **Representações sociais**: aspectos históricos e aplicações à educação. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>. Acesso em: 15-07-20016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan. /jun. 2008.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. MEC — Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica
Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental Coordenação de
Política de Formação. **Escolas de Fronteira**. Brasília e Buenos Aires, março de
2008.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/1996.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um
estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, n. 21, set/dez, p. 61-74, 2002.

CASTRO, M. R. Revisitando o ferramental teórico e metodológico do MEA. In:
CASTRO M. R. et al. **Análise das interações em educação: retórica, argumentação,
comunicação e representações sociais**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016.

CASTRO, M. R. (Org.). **Investigação do Trabalho Docente: sujeitos e percursos**.
Rio de Janeiro: Caetés, 2012.

CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, V. **Metodologia da pesquisa em
educação**. 1. ed. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.

CASTRO, M. R. de; BOLITE-FRANT, J. **Modelo da Estratégia Argumentativa:
análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem**.
Curitiba: UFPR, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O desejo da teoria e a contingenciada prática:
discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas:
Mercado de Letras, 2003.

DAY, K. C. N. **A situação sociolinguística da fronteira franco-brasileira:
Oiapoque e Saint Georges**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento
de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

DUARTE, R. C.; LOURENÇO, M. G. C. **Mapeamento linguístico na fronteira
francófona do Brasil: questões de domínio e uso funcional linguístico**. Dissertação
(Mestrado em Letras). Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro 2008.

GALVÃO, E. Áreas culturais indígenas do Brasil 1900 - 1959. Boletim Museu
Paraense Emílio Goeldi, n.s., **Antropologia**, nº 8, Belém, 1960.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, disponível em:

<http://www.ap.gov.br/conheca/macapa>;

<http://www.ap.gov.br/conheca/oiapoque>. Acesso em: 27.01.2017.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. DPE/DEPIS. 2000.
**Censo Demográfico 1950/1991 e resultados preliminares de Censo
Demográfico de 2000. Macapá/AP**.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. DPE/DEPIS. 2000.
Censo demográfico. Rio de Janeiro.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. DPE/DEPIS. 2010.
Amapá: Macapá. Disponível em www.ibge.gov.br/cidadesat/. Acesso em mar. 2010.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: Moscovici, S. (Org.). **Psychologie sociale.** Paris, Presses Universitaires de France, 1999. Resumo elaborado por Alda Judith Alves Mazzotti.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 17-44.

LUCIANO, Gersem J. S. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, T. J. M. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.33-48, Jan./Jun. 2010.

MARTINS, Ú. P.; GUIMARÃES S. M. G. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. CADERNOS SECAD 3 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Brasília – DF. Abril – 2007.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil.** Hucitec, 1980.

MELATTI, J. C. **Índios da América do Sul - Áreas Etnográficas.** Brasília, UNB, 1997. Vol. 2 (mimeo).

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.
NASCIMENTO, A. C.; AGUILARA URQUIZA, A. H. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

OLIVEIRA, B. de S. **Dinâmicas sociais na fronteira entre o Estado do Amapá e a Guiana Francesa:** um estudo sobre Oiapoque, Vila Vitória do Oiapoque e Cayenne / Macapá. Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, 124 f. 2011.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, I. A. **Cartografias Ribeirinhas:** Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. (Coleção saberes amazônicos – nº 1). Belém: CCSE-UEPA, 2004.

ORLANDI, E. P. Introdução. In: Orlandi, E.; LAGAZZI, S. (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem**: discurso e textualidade. São Paulo: Pontes, 2006, p.13-29.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

SANTOS, M. W. Didática, práticas de ensino e condições de trabalho docente: uma experiência Quilombola. In: **Anais do XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP, Campinas, 2012.

SOARES, M. de F. C.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **A docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: reflexões sobre a mobilização do saber experiencial. UFPI. GT3, 2011 p. 1-11.

SOARES, R. A. M. **Diálogos no meio do mundo**: representações sociais do trabalho docente por professores na diversidade linguística de Macapá. Dissertação, Universidade Estácio de Sá, 2016, 127p.

VIGHI, C. S. B. **Inserção de professores urbanos em escolas do/no campo**. Eixo 7. Formação de professores (para a Educação Básica e Superior), FaE/UFPEL, 2011.

Submetido em 22/02/2020

Aprovado em 29/03/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)