

## CONVERSAS SOBRE TRABALHO DOCENTE COM PROFESSORES INDÍGENAS NA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DE MACAPÁ

Monica Rabello de Castro  
Universidade Estácio de Sá  
rabellomonica@uol.com.br

Rosy Anne Miranda Soares  
Universidade Estácio de Sá  
rosy.anne@icloud.com

### RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de trabalho docente por professores indígenas da etnia Waiãpi e Apalai, na diversidade linguística da cidade de Macapá, localizada no extremo norte da Amazônia/Brasil. “Conversas” foram escolhidas como meio de interlocução com 10 sujeitos sobre suas práticas docentes, tendo como pano de fundo uma região multilinguista. A pesquisa adotou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, representações que emergem das práticas instituídas no âmbito social e cultural. Para a análise dos dados, adotamos como metodologia a técnica do Modelo da Estratégia Argumentativa, que tem por objetivo análise de discursos, sendo essencialmente interpretativo, organizando os dados por seu viés argumentativo, identificando acordos e controvérsias no acesso às representações sociais. Os resultados mostraram que os professores indígenas reconhecem o papel da escola como agente cultural, cuja força provém, sobretudo do seu estatuto de instituição, objetivando que as diversas culturas não sejam “diluídas” na cultura dos karaikõ (dos não índios). Reconhecem que os alunos, no entanto, querem participar da cultura não índia, pois a sua vida individual autônoma depende dessa integração. Metáforas evocadas para o papel de professor ou professora - coruja, arara, jaboti – caracterizam uma situação de alerta, a docência sendo uma espécie de espreita para proteção de males advindos da interação com culturas não indígenas. As justificativas salientam o caráter astuto, ardiloso, inteligente de cada um dos animais, logo a necessidade de um “ardil pedagógico” para conduzir os alunos por meio de um processo de ensino aprendizagem que, embora quase integralmente oral, sirva de escudo para a cultura do outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho docente. Professores indígenas. Representação Social.

### Introdução

No contexto de regiões de fronteiras, o Estado do Amapá é um dos 26 estados brasileiros, com 16 municípios, cuja capital é Macapá. Apresentando-se hoje como o portal da Amazônia para o mundo, a capital do Estado do Amapá é uma cidade com 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 Km<sup>2</sup>, 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. O município amapaense do Oiapoque, localizado a 600 quilômetros da capital, é o território limite do país no extremo norte e fica a margem direita do rio, com o mesmo nome da cidade, Oiapoque. Este, por sua vez, é a fronteira natural que separa o Brasil da Guiana Francesa.

O Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque é o maior parque nacional do País com uma área de 3,6 milhões de hectares, ficando a noroeste do Estado do Amapá, a 308 quilômetros de Macapá no coração da floresta amazônica protegido por montanhas chamadas de “escudo das guianas” que se entende pelo Brasil e quatro países vizinhos; Suriname, Guyana, Venezuela e parte da Colômbia.

Especialmente neste contexto; a região amapaense, além do português e francês; línguas usualmente utilizadas em diversos ambientes comunicativos que apresentam diversas situações de multilinguismo – a existência de outras línguas convivendo com o português e o francês é comum para os habitantes dessa região. As diferentes línguas indígenas e dialetos locais são um exemplo desse universo multilíngue. Assim, aliado a este cenário, que descortina uma região multilinguista, a dimensão cultural local adquire especial relevância, pois coexistem no Estado culturas diferenciadas que se tornam componente configurador da própria realidade da região em questão. Essa grande dimensão multicultural dos habitantes do Amapá perpassa pela cultura das diferentes etnias indígenas que habitam a região. Referindo-se a professores deste tipo de região, Candau (2011) afirma que essas diferenças seriam constitutivas nas práticas pedagógicas desses professores. Ao escolher como objeto da pesquisa esses espaços multiculturais em contextos diferenciados, buscamos entender como os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem escolar concebem sua prática, dentro de um contexto multilíngua.

Abordando o tema bilinguismo (condição de usuários de duas línguas) em uma perspectiva contemporânea, Dorneles (2011) e Savedra (2005) questionam o monolinguismo atribuído ao Brasil, demonstrando que essa visão tem sido desafiada

pela diversidade que se faz cada vez mais visível em nosso país, sendo a maior dessas diversidades as realidades encontradas nas regiões de fronteiras.

Nesta configuração, onde se apresentam uma variedade multilinguista coexistindo em uma mesma região; o bilinguismo, segundo Candau (2011, p.02), passa a ser inserido “em um discurso mais amplo, onde a perspectiva multicultural pressiona o modelo escolar clássico, incluindo nele não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo diferentes culturas”. Para esta autora, as diferentes línguas faladas na região seriam o passo inicial para se obter um diálogo entre as diferentes culturas locais; proporcionando assim uma nova configuração nos modelos tradicionais instituídos.

A discussão ganha peso aliada aos estudos de Day (2005) que mostram que as diferentes línguas presentes na região possuem status diferenciados e são utilizadas em diferentes ambientes comunicativos. Neste sentido, não só português e o francês possuem o status de línguas oficiais. Neste “rico território social”, as línguas indígenas e dialetos locais são línguas utilizadas nas trocas comerciais; nas conversas e se fazem também presentes no espaço cultural local. As conclusões dessa autora somadas às observações realizadas por Coracini (2003) e Orlandi e Lagazzi (2006) enfatizam que a língua constitui significados, produzidos por sujeitos dentro de suas realidades na perspectiva de construção identitária.

Assim, de forma específica, professores nessas regiões precisam construir um saber a respeito do ensinar em um contexto em que a linguagem é um fator que modifica as relações e interfere no aprendizado. Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, portanto, as experiências formativas surgem através do encontro com o outro e a troca desses saberes da experiência nos transforma. A experiência é um complexo que reúne atitudes, interações, valores e crenças, é nas trocas que os professores vivem em seu dia a dia que elas se formam. Como propõe esse autor,

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras [...] (Larrosa, 2002, p. 21)

Os saberes da experiência se constroem na relação entre o conhecimento e a vida humana, onde a experiência surge como uma espécie de mediação entre ambos. Essa intercambialidade entre saberes distintos e saberes da informação provocam uma prática diferenciada da técnica e do trabalho que, segundo Larrossa (*idem*, p.25), podem ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro no transcurso do tempo. Neste contexto, a experiência, as conversas e o saber que delas derivam são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

“Conversas” foram por nós escolhidas como meio de interlocução para dialogar e discutir práticas pedagógicas frente à diversidade encontrada e tiveram como pano de fundo uma região multilinguista, que descortinou contextos diversificados em um cenário diferenciado e, possibilitou – através das falas dos educadores -, conhecer suas referências e, conseqüentemente suas representações. Nosso objetivo foi compreender como professores de indígenas concebem seu trabalho docente. Neste sentido, nossa posição convergiu com os pensamentos de Castro e Bolite-Frant (2011) e Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010) que afirmam que as falas geradas através das conversas podem assumir significados diversos e esses se relacionam com o contexto social e cultural de quem fala e de quem as ouve; e, dentro desta perspectiva, privilegiando identificar em seus discursos crenças e valores, que legitimam suas condutas.

### **Quadro Teórico**

O referencial teórico que orientou este estudo é a Teoria das Representações Sociais (TRS), que tem como objeto a relação entre o cognitivo e o social e seus desdobramentos na prática de grupos sociais específicos. A noção de “representação social” foi desenvolvida por Serge Moscovici a partir de uma reavaliação do conceito de representação coletiva de Emile Durkheim. Para Moscovici (2010), as sociedades modernas diferem qualitativamente das sociedades menos complexas em função velocidade com que os indivíduos estão expostos a informações contraditórias, provenientes de novas tecnologias e do conflito de interesses entre diferentes grupos. Nesse sentido, essas novas formas de comunicação forçam os indivíduos a reverem constantemente suas atitudes e posições sobre os objetos e fenômenos do mundo.

A noção de representação social, diferente das representações coletivas de Durkheim, considera a questão da atividade do sujeito na construção, manutenção e

transformação do pensamento social das sociedades complexas atuais. Moscovici considera que o conceito de Durkheim se direcionava para um tipo de pensamento característico das sociedades menos complexas, produzido a partir de instituições amplamente compartilhadas e preexistentes aos indivíduos, como a religião, as leis e os costumes, que exercem forte pressão social e que são repassados através das gerações de “forma passiva”. Com o olhar sobre o conhecimento produzido no senso comum e focalizando a necessidade de analisá-lo sob uma perspectiva psicossocial, comprometida com uma análise da relação entre o social e o individual, Moscovici desenvolve a noção de representações sociais considerando-as fonte de mudanças permanentes, servindo como sistemas de referência ao senso comum.

Importante ressaltar que, para Alves-Mazzotti (2011), para estudar representações é necessário apreender seu conteúdo e sentido por meio de seus elementos constitutivos: crenças, imagens, símbolos e valores expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de entrevistas, observações, questionários e outros meios. Porém, segundo os estudos desta autora, para se ter uma representação, esses elementos devem se apresentar como campo estruturado, ou seja, com organização e hierarquização dos elementos que configuram seu conteúdo.

As representações seriam dependentes das dimensões prática e simbólica, ou seja, ele procura relacionar as interações sociais com os processos simbólicos e as condutas. Os processos simbólicos são aqui entendidos como um sistema que inclui cultura, representações, modelos, valores, etc. (Scott, 2001). A cultura é um fenômeno que se encontra no centro dos estudos de representações sociais.

O conceito de cultura foi desenvolvido por alguns autores, com diferentes acepções, que evidenciaram a natureza simbólica desse fenômeno. Levi-Strauss (1976) considerou a cultura como um sistema de referências simbólicas acumulativas inseridas no homem. Já Elias (1994) define cultura como toda a produção humana concernente à obra de arte, livros, sistemas religiosos ou filosóficos que expressam a individualidade de um povo virtuoso. Para Geertz (1989), no entanto, o conceito de cultura torna-se útil quando abordado do ponto de vista semiótico. Nesse sentido, a linguagem própria desenvolvida em cada grupo particular deriva de uma cultura específica e é essa linguagem particular que permitiria acessar a cultura desse grupo. Quer dizer que a cultura é considerada como um conjunto complexo de teias de significados e a sua

análise deve partir de uma ciência interpretativa, buscando os significados que configuram a visão particular de um grupo semiótico específico.

As representações sociais são saberes 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 grupal. Nesse sentido, os objetos e fenômenos do mundo podem ser representados diferentemente por diferentes grupos culturais.

Para Jodelet (2001), as representações sociais ligam um sujeito a um objeto, ou seja, são sempre representações de um sujeito sobre um determinado objeto. Como explica Moscovici, “toda representação social é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido” (MOSCOVICI, 1969, apud JODELET, 2001, p.11).

Deve-se salientar que o papel da comunicação está na origem das representações (Jodelet, 2011). Neste sentido, os aspectos cognitivos das representações estão subordinados aos processos de comunicação e aos processos de linguagem. Assim entendidas, como conhecimento do sujeito sobre o mundo, sobre as coisas, o outro, a ciência etc., as representações sociais são comunicadas de modo particular e visam tornar o não-familiar em algo familiar. Elas expressam o pensamento social produzido coletiva e historicamente, dando sentido aos modos de vida e garantindo a identidade e a manutenção de um grupo social.

De acordo com Sá (1996), 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. Essas dimensões configuram-se como base para a formação de uma visão funcional do mundo, permitindo aos sujeitos dar sentido em suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências e, portanto, se adaptar e definir seu lugar (ALVES-MAZZOTTI, 2011, p.04).

Nesse sentido, as representações funcionam para possibilitar a compreensão da realidade, orientar e justificar as condutas, servindo como referência da identidade social dos indivíduos. Elas atuam como uma forma de conhecimento que corresponde à maneira pela qual o sujeito apreende os conhecimentos da vida cotidiana, de modo a dominar o ambiente, comunicar fatos e ideias e se situar diante de pessoas e grupos, orientando e justificando seu comportamento e contribuindo para o fortalecimento da identidade de grupo. Para Jodelet (2001), as representações sociais são um conhecimento constituído a partir das experiências pessoais e que se tornam experiências formadoras. As representações sociais caracterizam a identidade de um grupo, tendo como luz a ótica de se compartilhar, de interesses comuns e a necessidade de pertencimento a um determinado grupo, que dá ao indivíduo uma identidade social valorizada. Neste sentido, as representações sociais largamente compartilhadas fornecem elementos ricos para estudos que focalizam a subjetividade no trabalho docente.

Novas abordagens das representações sociais têm sido utilizadas em estudos sobre narrativas biográficas de experiências formativas, experiências que são socialmente construídas e articuladas as representações sociais. O trabalho docente, no caso desta pesquisa, estaria atrelado às experiências vivenciadas pelos professores dentro de um cenário adverso e multicultural, experiências carregadas de sentidos que se configuram em suas trajetórias de vida e de sua história profissional, dando, portanto, novas possibilidades de significar os desafios da prática docente. Jodelet (2001) parte da noção básica de as representações sociais serem uma forma de saber prático que possibilita a ligação entre sujeito e objeto, portanto a teoria das representações sociais debruça-se sobre a construção do conhecimento social e permite abordar aspectos significativos que os sujeitos atribuem a determinados objetos. O tipo de abordagem que a teoria das representações sociais utiliza, segundo a autora, permite observar como o social interfere na elaboração cognitiva de representações e como esta elaboração psicológica interfere no social. Segundo Sá (1996, p.32), três perguntas podem então ser formuladas acerca de esse saber:

“quem sabe e de onde sabe?”, cujas respostas apontam para o estudo das condições de produção e circulação das representações sociais, “o que e como se sabe?”, que corresponde à pesquisa dos processos e dos estados das

representações sociais e “sobre o que se sabe e com que efeito?”, o que leva a uma ocupação com o estatuto epistemológico das RS.

Assim, as representações sociais, como uma modalidade de pensamento, emergem das práticas instituídas no âmbito social e cultural e contribuem para a sua transformação. Neste contexto, na definição do binômio sujeito-objeto da pesquisa, as representações sociais constituem-se de um saber efetivamente praticado (*ibid.*, p. 50), potencialmente acessado através de comportamentos e de trocas comunicativas. Transitam nas falas de grupos como referência para suas práticas comportamentos e atitudes e se reelaboram continuamente nas trocas de experiências com os seus pares. As diferentes trocas e interpretações desses saberes, advindas de experiências em um contexto multilinguístico retroalimentam as representações, contribuindo segundo Jodelet (apud SÁ 1996, p.74), para a sua manutenção enquanto se transformam e para a sua transformação enquanto se mantêm.

Entendendo as representações sociais como situadas no terreno da práxis, o estudo destas não pode se dar apenas como interpretação de conteúdos, mas como análise de um processo complexo. Processo porque se refere a algo que está em funcionamento constante; complexo porque depende de inúmeros fatores que possibilitam esse funcionamento. Moscovici considera dois processos distintos, que ocorrem simultaneamente e são complementares, a saber: a ancoragem e a objetivação. O processo de ancorar conhecimentos ocorre na relação entre o novo objeto, capaz de chamar a atenção de um grupo, e os conhecimentos já estabelecidos, que potencialmente podem ser associados ao novo objeto, de modo a torná-lo familiar. Moscovici utiliza a analogia da âncora, que remexe a areia e tenta firmar o barco. A ancoragem 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 (2010, 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. (...) Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa.



Essas trocas comunicativas das informações disponíveis sobre um novo objeto se dão no espaço de negociação dentro de um grupo, visando à construção de uma versão útil sobre o objeto para que o grupo possa comunicar-se sobre ele. O processo de objetivação visa uma economia cognitiva, elegendo alguns aspectos relevantes do objeto, configurando-se uma imagem ou modelo de fácil acesso para a comunicação. Neste sentido, a objetivação é o processo no qual as “noções abstratas se tornam concretas” (Spink, 1993, p. 306). Este processo desenvolve-se pela negociação dos significados mais relevantes atribuídos pelo grupo ao objeto, passíveis de formar uma estrutura figurativa, que se passa a ser considerada e utilizada pelo grupo como elementos da realidade.

A partir desse momento, essas figuras passam a funcionar como orientadores das práticas e atitudes relativas ao objeto em questão. Há de se observar que práticas comuns também podem influir na transformação de representações sociais. A relação entre representações sociais e práticas foi discutida por Campos (2003), considerando que tanto as representações podem derivar práticas como vice-versa. O autor considera que práticas específicas colaboram na significação de objetos que são pertinentes aos interesses grupais. Os grupos constroem compartilhadamente versões que satisfazem seus interesses, de modo a proteger sua identidade. Por outro lado, essas representações estabelecidas fornecem um rol de práticas a serem consideradas nas situações do cotidiano. Para o autor, os estudos realizados sobre a relação entre práticas e representações sociais apresentam casos em que as práticas são determinantes na transformação de representações (Guimelli, 1998; Mamontoff, 1996a, 1996b; Guimelli; Jacobi, 1990; Guimelli 1994), outros que constatam que as representações determinam as práticas e comportamentos (Abric, 1994; Codol, 1974; Truchot, 1994; Campos, 2003) e outros estudos em que não há uma determinação, em termos de anterioridade, mas que estabelecem essa associação entre representações e práticas. Desse modo, os sujeitos das análises deste estudo – professores de indígenas -, têm características diferentes; práticas diferentes e visões particulares aliadas a uma cultura diferenciada e com códigos linguísticos diferentes. Contudo, quando vão “agir”, esses diferentes sujeitos, estabelecem acordos. As representações sociais não são ações”, mas podem, segundo Castro (exposição oral 2016- grifo nosso) se refletir em ações, por se achar que estas ações estão corretas; desse modo, o que esse grupo de professores efetivamente faz

é comungar acordos entre eles, onde as representações orientam as práticas e as práticas criam, segundo esta autora (*idem*, 2016), representações. Para Moscovici (2012, p.46), a representação social tem a função de ser um referencial para o comportamento e a comunicação entre os sujeitos. Ela nos prepara para a ação, pois nos possibilita pensar o mundo da maneira como pensamos ou da forma como ele se mostra para nós.

## Metodologia

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, (Rizzini; Castro; Sartor, 1999). As questões estavam direcionadas a levantar indícios de representações sociais do trabalho docente por um grupo de professores de indígenas das etnias Waiãpi e Apalai, em suas experiências e trocas com seus pares no campo educativo, em contexto fora da formação.

O presente estudo teve cunho qualitativo, privilegiando a perspectiva interpretativa, portanto, a abordagem da pesquisa possuiu como característica o estudo e análise do fenômeno em seu ambiente natural. Nesse contexto, o pesquisador observa, seleciona, analisa e interpreta os dados coletados (Alves-Mazzotti; Gewandsnajder, 1998).

Para o levantamento de dados e escolha dos sujeitos da pesquisa, foram feitas entrevistas com 10 professores de indígenas, sendo seis deles indígenas e quatro não indígenas, todos atuando diretamente em aldeias, onde “conversas” foram assumidas como possibilidade de compreender o que esse grupo de professores tem experienciado dentro desse contexto multicultural. As conversas tiveram o intuito de descortinar as múltiplas dimensões das experiências desses professores e abrindo leque para as representações que esses entrevistados possuem em relação as suas experiências. As entrevistas foram aplicadas foram coletadas em ambientes que privilegiaram a descontração, quase como conversas e que, no dizer de Castro (2013), possibilitam ao entrevistador ter uma boa percepção da relação que está sendo construída e manter uma relação ética com o entrevistado.

A entrevista semiestruturada foi nossa opção metodológica; já que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas permite compreender processos de

construção da realidade por determinados grupos sociais; práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Embora este tipo de entrevista permita mudanças de rumo nas conversas, sua organização possibilita que os temas eleitos como importantes não sejam abandonados.

Como forma de acesso aos processos de objetivação, utilizamos também a técnica de indução de metáforas. Para Mazzotti (2002) a metáfora concerne sempre uma comparação entre elementos de natureza distinta, mas que se assemelham por alguma particularidade. Desse modo, dizer que o olhar da águia é tão profundo como o oceano estabelece uma similaridade entre a distância que alcança o olhar da águia e a distância do fundo do oceano até a superfície. Na realidade, essa metáfora cria a sensação de imensidão nos dois casos. O sujeito recorre ao oceano para dar ênfase à profundidade do olhar da águia.

A metáfora pode ser empregada também, e realmente com muito mais frequência, com o objetivo de assimilar e acomodar algo novo em esquemas e estruturas cognitivas anteriores. Mazzotti (2002. p. 14) acredita que a metáfora é uma analogia condensada e que ela é usada no discurso para um dado objeto como “procedimento eficaz, tanto para desenvolver a sua crítica quanto para apreender os seus significados”. A metáfora “estabelece quais são os predicados próprios de um objeto, ‘sujeito da frase’, logo, é uma predicação” (ibid.). A metáfora ocupa lugar central na argumentação na medida em que tem grande poder persuasivo e organiza o pensamento coletivo.

A articulação feita entre a teoria das representações sociais e a teoria da argumentação estabelecida para a análise consiste em buscar os acordos compartilhados por um determinado grupo específico, para verificar qual o estatuto das premissas que os constroem, utilizando como ferramenta a análise de implícitos. Pressupõe-se que as teses defendidas nas falas que apresentam acordos baseados no real - verdades, fatos e presunções - são aquelas que afirmam ideias mais arraigadas, reificadas e por isso traduzem os elementos mais estáveis das representações, aqueles capazes de direcionar o comportamento e as atitudes dos sujeitos em relação aos objetos sociais. Os acordos baseados no preferível - valores, hierarquias e lugares do preferível - podem identificar os elementos que funcionam condicionalmente em função da situação e do contexto em que os sujeitos estão inscritos.

Para a análise dos dados obtidos adotamos a técnica do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), elaborado por Castro e Bolite-Frant (2011). Este modelo de análise filia-se à Teoria da Argumentação, de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que oferece técnicas para análise dos discursos persuasivos. O MEA serve como importante ferramenta para análise da fala, com o objetivo de avaliar as entrevistas visando o acesso às representações de professores dentro de um contexto caracterizado pela diversidade, à luz da articulação entre as das Teorias da Argumentação e das Representações Sociais.

## Resultados

O estudo revelou que as diferenças marcadas no interior dos grupos, dizem respeito, sobretudo, a aspectos culturais. Essas diferenças emergiram durante todo o caminhar de nossas conversas com os sujeitos da pesquisa; em uma perspectiva em que as diferenças potencializam processos de aprendizagens mais significativos e produtivos na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados; favorecendo assim, as construções sociais e a sua coletividade.

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 aparaí 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 (Hudson, 2007; Vercillo, 2007). Por outro lado, 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. Este 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 tem 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 “entrave 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.

A professora indígena da etnia Apalai 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 atento, observando e escolhendo aquilo que realmente sirva aos seus propósitos e que; portanto, mereçam ser aprendidos.

Assim, as questões culturais envolvidas nas conversas apresentadas remetem-se diretamente à questão linguística. 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 estudos de “escolas oficiais” 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. Na indução de metáfora, o professor waiãpi ressaltou a característica da arara, bicho que escolheu para evidenciar sua docência, já que a arara alimenta seus filhos, nutre, 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. O outro professor waiãpi, que não fez formação, se diz caçador. Esta 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 a sua cultura? Ficou bem evidente que esses cursos mudam os referenciais desses indígenas. Neste sentido, apareceram fortemente slogans identificados com os dos professores das escolas não-índias

Os entrevistados reconhecem 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 karaikõ (dos não índios). Os alunos, no entanto, querem participar da cultura não índia, pois a sua vida individual autônoma depende dessa integração. Isto aparece nas metáforas coruja, arara, jaboti que caracterizaria o professor e a professora. As justificativas salientam o caráter astuto, ardiloso, inteligente de cada

um dos animais, logo a necessidade de um “ardil pedagógico” para conduzir os alunos por meio de um processo de ensino aprendizagem integralmente oral, pois já conhecem o que se quer ensinar; desejam a cultura, a língua, do outro.

Este conflito evidenciou, para nós, uma gama extensa de oposições, de dissociações, do que se considera “desejável” para uns e outros. 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. Isto 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 a 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.

Neste sentido, 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 a integração. Esta tomada de posição ou atitude desses professores, no entanto, encontra resistências nos seus alunos, que afinal, dizem eles, “já conhecem” as suas culturas, eles querem outros conhecimentos. O conflito, aqui, é entre a ideologia da não mistura e a da integração, que permitiria alguma autonomia pessoal dos jovens, que para os professores significaria o rompimento da identidade étnica.

Este estudo mostrou a necessidade de mais estudos sobre a escola indígena, já que ela não é conhecida por quem forma seus professores, e um maior investimento das políticas públicas nessa realidade.

## REFERÊNCIAS

Abric, J. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In.: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D. C. de. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Trad. Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: AB.

\_\_\_\_\_. (1994) A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Trad. Angela M. O de Almeida, com a colaboração de Adriana Gionani e Diana Lúcia Moura Pinho. Do original: J. C. Abric. L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In : C. H. Guimelli. *Structures et transformations des représentations sociales*. (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Alves-Mazzotti, A. J.; Gewandszajder, F. (1998) *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira.

Alves-Mazzotti, A. J. (2011). Formação para o magistério: o discurso dos formadores. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, PR, 11(33), 287-307.

Candau, Vera Maria Ferrão. (2011). Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Revista Currículo Sem Fronteira*, 11, 240-255.

Campos, Pedro Humberto Faria. (2003). Abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: *Representações Sociais e Práticas Educativas*. Campos, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. (Org.). Goiânia: UCG.

Castro, Mônica Rabello de; FRANT, Janete Bolite. (2011). *Modelo da estratégia argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba: UFPR.

\_\_\_\_\_. (Org.). (2012). *Investigação do Trabalho Docente: sujeitos e percursos*. Rio de Janeiro: Caetés.

Codol, J. P. (1970). Les représentations du groupe : son impact sur les comportements des membres d'un groupe et sur leurs représentations de la tâche, d'autrui et de soi. *Bulletin de psychologie*, 24.

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

Day, Kelly Cristina Nascimento. (2005). *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.



- Elias, N. (1994). *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Geertz, Clifford. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Guimelli, C.; Jacobi, D. (1990). Pratiques nouvelles et transformation des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociales*, 3, 307-334.
- Hudson, Leonardo Mendes. (2007). O fórum em ambiente virtual para o desenvolvimento profissional de professores da educação básica. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados populacionais. (2010). Disponível em: < [www.ibge.gov.br/home/estatística/população/estimativa](http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/estimativa) >. Acesso em: 08.09.2014 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População Estimada 2010 - Resultados do universo. Disponível em: [http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros\\_dados\\_divulgados/index.php?uf=14](http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=14). Acesso em: 08 de dezembro de 2014.
- Jodelet, D. (Org.). (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- \_\_\_\_\_. (2011). A fecundidade múltipla da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. In.: Almeida, Angela Maria de Oliveira, Santos, Maria de Fátima de Souza e Trindade, Zeidi Araujo (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik. Coedição: Centro Moscovici/ UnB.
- Larrosa, Jorge. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28, jan./fev./mar./abr.,
- Lévi-Strauss, C. (1976). *Raça e História*. (pp. 328-366). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, capítulo XVIII.
- Mamontoff, A (1996a). Transformation de la représentation sociale de l'identitémetmschèmes étranges: le cas de gitans. *Cahier Internationaux de Psychologie Sociale*, (29), 64-78.
- \_\_\_\_\_. (1996b). Intégrations des Gitans: apport des représentations sociales. In: Abric, J. C. (Ed.). *Exclusion sociales, insertion et prevention*. Saint Agne: Érès.
- Mazzotti, T. (2002). Núcleo figurativo: themata ou metáforas. *Psicologia e educação*, 14(15), 105-114.
- Mazzotti, T. B.; Alves-Mazzotti, A. J. (2010). Análise retórica como instrumento para a pesquisa em Psicologia Social. In: Alves-Mazzotti, A. J.; Fumes, N. de L.; Aguiar, W.

- M. J. (Org.). *Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão*. (pp. 71-88). São Paulo: EDUC, EDUFAL.
- Moscovici, Serge. (2010). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- Orlandi, E. P.; Lagazzi, S. (Org.). (2006) *Introdução às Ciências da Linguagem: discurso e textualidade*. (pp.13-29). São Paulo: Pontes.
- Perelman, Chaim; Olbrechts-Tyteca, Lucie. (2005). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Rizzini, I. et. al. (1999). *Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. (pp. 61-80). Rio de Janeiro: USU.
- Sá, Celso Pereira de. (1996). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Scott, W. R. (2001) *Institutions and organizations*. Thousand Oaks-CA: Sage.
- Savedra, M. M. G. (2005). *Bilinguismo e Bilingualidade: o tempo passado no discurso em Língua Portuguesa e Língua Alemã*. 370 p. Tese (Doutorado em Letras). UFRJ, Faculdade de Letras.
- Spink, M. J. (1993). O conceito de Representação Social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9, 300-308, jul/set.
- Vercillo, Luciane Alves. (2007). *O desenvolvimento profissional autônomo do professor no diálogo sobre a prática docente em ambiente de artigos multimídia*. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Truchot, J. S. (1994). *Atributions et représentation dans la relation d'aide*. 342p. Thèse (Doutorat en Psychologie Sociale). École des Hautes études en Sciences Sociales, Paris.