

# A prática docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó: um estudo preliminar em contexto naturalístico\*

*The teacher's practice in a riverside school at the Marajó island: a preliminary study in the natural context*

LEILA SAID ASSEF MENDES\*\*

TATYANE SOUZA RAMOS\*\*\*

FERNANDO AUGUSTO RAMOS PONTES\*\*\*\*

DANIELA CASTRO DOS REIS\*\*\*\*\*

SIMONE SOUZA DA COSTA SILVA\*\*\*\*\*

SARAH DANIELLE BAIA DA SILVA\*\*\*\*\*



**RESUMO** – O objetivo desta pesquisa foi descrever a prática docente em um contexto ribeirinho. Participaram deste estudo, uma educadora e os alunos de uma escola ribeirinha amazônica situada na ilha do Marajó, estado do Pará. Para coleta de dados, foram utilizadas duas técnicas da pesquisa qualitativa: a observação participante das aulas (notas de campo) e as entrevistas. As conclusões iniciais revelaram que a prática docente é realizada de forma insatisfatória, em função da pouca interação entre os vários sistemas dinâmicos que constituem este contexto aliada às condições precárias da escola, sem recursos didáticos e pouca formação docente.

**Descritores** – Contexto escolar ribeirinho; pesquisa qualitativa; docência.

**ABSTRACT** – The objective of this research was to describe the teacher's practice in a riverside school context. Participated of this study, a teacher and her students from an amazon school located in the Marajó island in the state of Pará. To collect the data, it was utilized two techniques of the methodology of the qualitative research: the participant observation of the classes (diary notes) and the interviews. The initial conclusions revealed that the teacher's practice is accomplished in a dissatisfactory way because of the short interaction of the various dynamic systems that constitute the context beside the bad conditions of the school, without educational resources and teacher's education.

**Key words** – Riverside school context; qualitative research; teaching

---

## INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a prática educativa foram, por muito tempo, realizadas a partir de posições analíticas as quais enfatizavam aspectos isolados norteados por uma

perspectiva positivista que percebia a realidade de forma fragmentada e que buscava explicações para cada variável levantada no ambiente, com isso, perdia-se a noção do todo, desconsiderando-se o caráter complexo, incerto e instável da prática docente. Em contrapartida,

---

\* Este trabalho é parte do Projeto de Pesquisa realizado no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, denominado de Contexto de Desenvolvimento em uma Comunidade Ribeirinha do Marajó: Pares, Família e Escola, financiado pelo CNPq.

\*\* Mestre em Educação: Políticas Públicas (UFPA), professora da Universidade Federal do Pará e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). *E-mail*: <leilassef@ufpa.com.br>.

\*\*\* Pedagoga (UEPA) e Bacharel em Psicologia (UFPA). Doutor em Psicologia Experimental (USP). Professor da Universidade Federal do Pará e pesquisador bolsista do CNPq.

\*\*\*\* Doutor em Psicologia Experimental (USP), professor da Universidade Federal do Pará e pesquisador bolsista do CNPq.

\*\*\*\*\* Psicóloga e Especialista em Gestão das Organizações (IBPEX). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA).

\*\*\*\*\* Doutora em Psicologia (UNB). Professora da Universidade Federal do Pará.

\*\*\*\*\* Bacharel em Psicologia (UFPA) e Mestre em Psicologia (UFPA).

*Artigo recebido em: setembro/2006. Aprovado em: novembro/2007.*

investigar a prática do professor é tentar ir além da aparência desta, procurando desvelar seu real conteúdo, conhecendo sua produção e os meios utilizados (planejamento, condução, currículo, etc.) para produzi-la bem como a competência do educador (WENZEL, 1994).

Além desses aspectos, é de extrema relevância considerar o ambiente em que esta prática se desenvolve, de modo a construir um planejamento condizente com a realidade dos alunos. Entendendo-se ambiente como algo mais amplo que o utilizado na maioria das vezes, como sinônimo de lugar ou situação. Neste sentido, pode-se utilizar a palavra contexto que indica as diferentes condições de vida em que as crianças nascem e se desenvolvem, considerando o ambiente físico e o contexto sociocultural (LORDELO, 2003).

Nessa perspectiva encontra-se o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994) que enfatiza a busca de contextos naturalísticos e a adoção de múltiplos recursos de análise. Uma das mais importantes contribuições de Bronfenbrenner é sua definição de ambiente como um sistema estruturado de instâncias, cujas influências se articulam: os microsistemas, definidos como padrões de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados em ambientes singulares, onde as pessoas interagem uma com as outras; os mesossistemas, definidos como sistemas onde ocorrem acontecimentos em diferentes lugares, envolvendo relações entre diferentes locais de desenvolvimento; os exossistemas, concebidos como estruturas sociais mais amplas que incluem os micro e mesossistemas e que influenciam as características de sistemas e indivíduos em níveis mais simples; e os macrosistemas, vistos como as estruturas sociais mais amplas, em termos de valores, normas e sistemas políticos. Todos esses sistemas fazem parte do desenvolvimento e que simultaneamente ocorrem durante o ciclo de vida, em um complexo processo de interação recíproca entre um organismo ativo e entre muitos tipos e níveis (biológico, psicológico, social) que estão em um processo constante de criação, baseado em um modelo bidirecional (ambiente-pessoa) (VALSINER, 2000).

Este modelo contribui para uma melhor sistematização do estudo da prática docente uma vez que considera o maior número possível de variáveis que inter-relacionadas podem influenciar sua realização. A análise da prática docente necessita, então, considerar as transformações que ocorrem dinamicamente tanto no contexto ambiental quanto no cultural, ou seja, no nível micro (relações interpessoais) e no nível macro (história e cultura). Desse modo, cabe ao docente refletir sobre o contexto em que sua prática se desenvolve de maneira a construir um planejamento condizente com essa realidade.

Concordando com essa posição é que este estudo se propôs a analisar a prática docente de uma professora de uma escola ribeirinha na Ilha do Marajó (PA), cujo isolamento sociopolítico e cultural a tornam singular e com peculiaridades que merecem ser conhecidas e discutidas, para contribuir para o desenvolvimento das crianças da região.

## CONTEXTO RIBEIRINHO

A Amazônia se constitui numa região rica em biodiversidade e cultura. Sua população é composta por cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Apresenta, também, a cultura cabocla vivenciada pelos grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés. Este contexto caracteriza os modos de vida amazônicos, representando experiência e conhecimento sobre formas de coexistência e utilização do meio local (CAVALCANTE e WEIGEL, 2004).

Desse modo, pensar a educação no contexto ribeirinho amazônico é tentar estabelecer uma relação desta com a realidade que circunda o aluno, pois este contexto se constitui como um *locus* de desenvolvimento diferenciado, que pouco se tem conhecimento na literatura. É um contexto com diversas peculiaridades como o modo de vida extrativista, ausência de energia elétrica e falta de saneamento básico; e, principalmente, com precário acesso às políticas públicas, nas áreas de educação e saúde.

Em relação às escolas ribeirinhas, Mota Neto (2004) afirma que estas possuem condições precárias, tanto físicas quanto pedagógicas. Apresentam dificuldades no acesso e continuidade dos estudos, provocadas, principalmente, pela distância e deslocamento até os lugares das aulas, a estrutura do local da escola, falta de professores, constante rotatividade dos docentes e baixa auto-estima dos educandos.

Uma outra peculiaridade da escola rural-ribeirinha é a organização pedagógica em classes multisseriadas. Este modelo é predominante nestes espaços e apresentam-se em residências ou salões comunitários que são estabelecimentos educacionais, geralmente, do sistema municipal de ensino que abrangem o nível fundamental incompleto (1ª a 4ª série), proporcionando o convívio de estudantes com diferentes estágios de aprendizagem (MOTA NETO, 2004).

Para Catani (apud Barros, 2004), a escola “multisseriada é a denominação que se dá à classe com um único professor lecionando, ao mesmo tempo, vários adiantamentos de 1ª a 4ª séries”. E o docente que participa deste processo de aprendizagem, acaba por vivenciar variados papéis: leciona, faz merenda, dirige e limpa a escola e

também lida com uma realidade difícil: várias idades e níveis de aprendizagens que estão vinculados à grande evasão escolar e repetência. A sua prática educativa, então fica pautada em apenas respostas, pois o professor que está imerso neste contexto não possui um período para refletir suas ações. Desta forma, está vinculado a um modelo educacional excludente, que despreza as peculiaridades locais. Este não vê que ao transformar o processo em multi e seriado lança um olhar quantitativo sobre o indivíduo (séries devem ser obedecidas) e, com isso, a ação educativa é fragmentada, realizando uma hierarquização da aprendizagem escolar.

A expressão multi significa que há uma diversidade neste contexto no que concerne às especificidades sociais, educacionais, histórias culturais de cada ser humano. Na verdade, este termo mostra a dinâmica sociocultural e educacional das escolas em contextos não urbanos, as multisseriadas. Em contrapartida, “a visão de classes multisseriadas, no meio rural e ribeirinho, vai comportar em sua estrutura organizacional, um mecanismo rígido que limita as escolas dentro de quatro paredes, subordinada aos conteúdos curriculares específicos de cada série e esquecida nos tempos e espaços da sala de aula” (BARROS, 2004, p.118).

Aliado a essas reflexões, é importante que se pense a educação formal em ambiente ribeirinho, pois este, pelas difíceis condições de trabalho, acaba transformando a educação em algo mecânico e distante da realidade do aluno, influenciando o desenvolvimento dos indivíduos (OLIVEIRA, 2001).

Nesse sentido, é interessante investigar como estão sendo desenvolvidas as ações docentes nestes contextos para tentar levantar medidas que articulem ou desarticulem os sistemas envolvidos com o microsistema escolar. O professor, por sua vez, deve ser consciente de que é o responsável por mediar a construção de um currículo escolar que esteja identificado com a realidade, resgatando a idéia de que os alunos podem ser produtores de cultura no ambiente que vivem, através da expressão oral e linguagem com enfoque na cultura, no conhecimento do senso comum e no pensamento do professor e do aluno para que não se perca o que se tem de mais precioso: sua identidade (SILVA, 2001).

## MÉTODOS

A investigação desenvolvida nesta pesquisa utilizou-se da abordagem de pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o estudo qualitativo visa uma análise mais aprofundada da realidade, pois apresenta uma descrição minuciosa desta, tornando relevante qualquer acontecimento que ocorra no campo de investigação. As pequenas ações tornam-se pistas que irão

ajudar o investigador a estabelecer uma compreensão mais elucidativa sobre seu objeto de estudo. O que mais interessa para o pesquisador, nesta abordagem, é o processo que permeia um determinado fenômeno e não apenas, simplesmente, os resultados ou produtos deste.

## Ambiente

A escola da comunidade ribeirinha investigada fica localizada na ilha do Marajó, próxima ao município de Ponta de Pedras, em um rio isolado denominado de Araraiana e distante da capital, Belém, cerca de 5 horas de viagem por via fluvial.

## Participantes

Foram participantes da investigação, a docente da escola multisseriada ribeirinha e os discentes dos dois turnos de funcionamento da instituição: matutino, composto por alunos da alfabetização a 2ª série, e vespertino composto por alunos de 3ª e 4ª séries.

## Procedimentos

A primeira fase do procedimento consistiu no contato do pesquisador com a população ribeirinha. Para isso, contou-se com a participação de um informante, o qual apresentou o mesmo aos habitantes da região. Após o contato inicial, foram agendados com os moradores e a docente da escola possíveis retornos à comunidade. A permanência do grupo de pesquisa no local durou cerca de cinco dias.

A segunda fase consistiu na caracterização demográfica da população (cerca de 22 famílias) através de um questionário sociodemográfico que continha 88 perguntas referentes à educação, brincadeira, doenças, quantidade de filhos, formas de lazer, tipo de moradia, renda familiar, do modo de sobrevivência, crenças e valores de criação, rede de apoio, metas de socialização, e religião, etc.

A terceira fase aconteceu na escola propriamente dita, através de observações e entrevistas com a professora. As observações participantes das aulas aconteciam nos dois períodos e eram registradas em notas de campo. Na ocasião, eram recolhidos os materiais que esta utilizava em classe para serem feitas as cópias para posterior análise.

Durante as observações atentou-se para alguns aspectos que acontecem no cotidiano escolar como: a participação dos alunos na sala, a interação destes com a educadora e o material utilizado em sala no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Algumas vezes, foi necessário retomar a entrevista para tentar resgatar o que não havia sido conseguido em uma viagem anterior ao local.

Foram também realizadas com a docente, entrevistas abertas, que tiveram a duração média de 1 hora, nas quais utilizou-se gravador para registro.

Na quarta fase da investigação ocorreu uma entrevista com os alunos em conjunto, na sala de aula. O pesquisador fez perguntas aos alunos, em uma conversa informal, sobre seu cotidiano escolar, os deveres e o motivo de irem pra escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos foram sistematizados em dois momentos: o primeiro, diz respeito à descrição da comunidade e da escola na qual aconteceu a pesquisa; o segundo, refere-se à organização do material oriundo das observações participantes (OP) e entrevistas com a docente (ED) e com os alunos (EA).

### 1 Descrição da comunidade

Os dados levantados no questionário sociodemográfico revelam que há na comunidade cerca de 22 famílias, perpassando um total de 110 pessoas. Estas, na grande maioria, são compostas por famílias nucleares que possuem em média três filhos, sendo o mínimo de dois e o máximo de 10, cuja fonte de subsistência é o extrativismo vegetal (extração do açaí, semente de andiroba e copaíba) e a caça. A maioria da população é evangélica e com um modo de vida bastante peculiar, sem horários e compromissos marcados.

Quanto à escola, percebeu-se que esta significa, principalmente, uma fonte de renda segura, já que alguns alunos recebem a bolsa escola e até mesmo uma fonte de alimentação quando tem merenda escolar. Os pais, ao serem perguntados sobre o papel da escola na educação de seus filhos, enfatizaram a importância do estudo associando-a a um futuro melhor, com novas perspectivas de trabalho e renda, entretanto, são freqüentes o abandono das aulas e as constantes faltas justificadas pela necessidade da ajuda das crianças no trabalho doméstico, no caso das meninas e para caçar e pescar, no caso dos meninos.

### 2 Descrição da escola

A escola ribeirinha encontra-se, atualmente, em funcionamento na casa de um morador da comunidade. Este disponibilizou sua casa (sala de estar) para a professora, pois esta comunidade não tem um local fixo para o funcionamento da instituição de ensino. Faz parte deste contexto uma professora que tem formação em magistério e está na região há seis anos e por volta de 30 alunos que entram e saem constantemente da escola sem um motivo aparente. Isto impossibilita precisar exatamente o número de alunos que freqüentam diariamente este local. A escola funciona somente até a 4a série do nível fundamental, por isso é freqüente o número de alunos que repetem duas a três vezes esta série, simplesmente por não possuírem “mais nada para se fazer”.

São classes multisseriadas, cujas aulas funcionam em dois turnos (manhã e tarde) divididos por série, onde, simultaneamente, ocorrem aulas com conteúdos diferenciados dificultando aprendizagem e acompanhamento dos alunos.

As crianças chegam para aula em pequenos barcos a remo denominados de casquinhas, tanto que por conta do perigo de afogamento no rio, só passam a freqüentá-la quando aprendem a nadar.

A sala de estar da casa funciona todos os dias como uma sala de aula. Esta possui apenas iluminação natural distribuídas por quatro janelas que estão em três paredes do local. A dimensão da sala é ampla, medindo, aproximadamente, cinco metros de comprimento, três metros de altura e quatro metros largura. As cadeiras são feitas de madeira, algumas estão quebradas, aparentando ser desconfortáveis. Há dois quadros de giz: um direcionado à primeira série pela parte da manhã e terceira pela parte da tarde e o outro, direcionado à segunda série pela parte da manhã e à quarta na parte da tarde. A sala possui ainda um filtro de água feito de barro que está localizado na intersecção entre duas paredes. A decoração encontrada na parede da sala apresenta fotos dos moradores da casa, campanhas de vacinação ocorridas na região e uma espécie de altar para santos católicos (a família que mora nesta casa é católica). O ambiente é bastante ventilado por conta da proximidade com o rio e das inúmeras árvores que estão no terreno em volta da escola. Entretanto, a iluminação fica comprometida devido o telhado que é coberto de palha e muito baixo.

O refeitório da escola funciona em uma espécie de sala de jantar da casa. Neste local encontra-se uma mesa grande de madeira coberta com uma toalha de plástico colorida, com bancos ao redor desta e algumas cadeiras escolares que estão quebradas (sem o encosto que possibilita a escrita). Há um fogão, com alguns sinais de ferrugem, que não é utilizado devido à falta de gás para preparação dos alimentos. Este espaço é compartilhado tanto pelos alunos da escola quanto pelos moradores da casa, pois este local permite a passagem para um dos cômodos da residência.

A descrição da escola remete ao que Barros (2004) menciona sobre classes multisseriadas nas escolas em contextos não urbanos, as quais se constituem em ambientes educacionais localizados em espaços precários que podem ser casas de moradores. Geralmente são mal iluminados e não atendem às necessidades dos alunos, pois há apenas uma única pessoa para suprir todas as demandas destes.

### 3 Categorias de análise

As categorias temáticas de análise são provenientes das observações participantes (OP) e entrevistas com

a docente (ED) e com os alunos (EA). Os dados possibilitaram construir os seguintes quadros:

QUADRO 1 – Categorias temáticas de análise.

Categorias	Sigla	Definição
1.0 Formação docente	FD	Exposição de como é sua formação docente, os cursos que faz ou fez, seu percurso profissional e pessoal de estudos.
2.0 Concepções da professora	CP	Referem-se pensamentos da professora sobre educação, os alunos e os pais.
3.0 Concepções dos alunos	CA	Diz respeito à visão dos alunos sobre o ambiente escolar, os conteúdos e a educadora.
4.0 Organização do trabalho pedagógico	OTP	Especifica a maneira pela qual a docente conduz a sala de aula, como direciona a metodologia e os conteúdos administrados na classe multisseriada.
5.0 Relacionamento escolar	RE	Refere-se à relação estabelecida em âmbito escolar que perpassa a docente, os alunos e os pais.

QUADRO 2 – Categorias temáticas e suas subcategorias.

Categoria	Sigla	Definição
1.0 Formação docente	FD	Exposição de como é sua formação docente, os cursos que faz ou fez, seu percurso profissional e pessoal de estudos.
2.0 Concepções da professora	CP	
2.2 Concepções em torno do papel dos pais.	CPP	Exposição o que a professora pensa sobre o papel dos pais, o que eles deveriam fazer para melhorar o aprendizado.
2.3 Concepções da professora sobre os alunos	CPA	Refere-se a como a professora visualiza seus alunos, como os descreve.
3.0 Concepções dos alunos	CA	Diz respeito à visão dos alunos sobre o ambiente escolar, os conteúdos e a educadora.
4.0 Organização do trabalho pedagógico	OTP	
4.1 Metodologia e conteúdo das aulas da docente	MCD	Referem-se à maneira como a docente conduz o processo de aprendizagem, como avalia seus alunos, seus procedimentos de ministrar as aulas.
4.2 Dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem	DEA	Consiste em apontar as características, sejam elas dos alunos ou da região, que dificultam sua prática educativa neste contexto.
5.0 Relacionamento escolar	RE	
5.1 Relação da docente com os alunos	RDA	Relato da docente e observações sobre seu relacionamento com os alunos.
5.2 Relação da docente com os pais	RDP	Aspectos em que a docente relata como é sua relação com os pais e seus principais problemas.
5.3 Relação da docente com a prefeitura	RDF	Refere-se à forma como a docente se relaciona com a prefeitura que a contratou, as exigências que tem que cumprir e as dificuldades que aparecem nesta relação.

## ANÁLISE DAS CATEGORIAS

A categoria Formação docente surgiu das entrevistas com a professora. Foi constatada pouca instrução acadêmica da mesma, cuja formação é magistério; várias interrupções em sua escolaridade e pouca experiência em ministrar aulas (teve contato com os alunos através de estágio). Quando foi trabalhar na escola já tinha conhecimento de alguns costumes da região e alguma familiaridade com o contexto.

Com uma escolaridade apenas de magistério e uma realidade que a obriga a atender a demanda de vários alunos, a professora não desenvolve uma prática voltada para o contexto, pois não possui capacitação nem tempo para realizar cursos e estudar. Barros (2004) chama atenção para a dificuldade de trabalho em uma sala multisseriada que aglomera alunos com vários níveis de aprendizagem e exige que o professor também realize outras funções.

Assim, segundo Oliveira (2001) o que resta ao professor é reproduzir um sistema excludente do qual muitas vezes não se considera o aluno. O professor acaba por tornar-se mecânico e a transmitir um conhecimento pré-determinado e que não leva em consideração o contexto que os discentes estão inseridos. Este fato acaba por distanciar os alunos do ambiente de ensino, pois não conseguem entender a finalidade daquilo que está sendo ensinado. Para evitar a mera reprodução, o professor deve estar em constante capacitação para que a educação deixe seu papel de mantenedora do sistema e passe também a tentar alcançar a transformação social. Mas para atingir tal patamar será necessário planejar e disponibilizar tempo para realizar este propósito. E isto não é o caso desta docente ribeirinha, que trabalha em dois turnos e não tem como se locomover constantemente para atualizar seus conhecimentos devido a distância e o transporte ser fluvial, tornando-se, assim, uma educadora tradicional, pois não tem incentivo dos pais (pouco interesse), da prefeitura e dos próprios alunos. Desse modo, suas concepções relacionam-se diretamente ao contexto em que se encontra.

A categoria Concepções da professora foi oriunda dos dados extraídos nas entrevistas com a docente, sobre o que pensava sobre educação e sobre pais/alunos, desmembrada em três subcategorias: Concepções sobre Educação (CE), Concepções da professora sobre os pais (CPP) e Concepções da professora sobre os alunos (CPA).

Na primeira subcategoria, CE, a docente demonstrou ter pouco conhecimento sobre a importância da educação. Percebeu-se que ela observa a mudança proporcionada pela educação através do comportamento do aluno, confundindo educação como ato de aprender, com educação como modelagem de comportamento indesejável para o socialmente aceitável.

Quanto à escola, a professora limitou a importância e seu papel ao aspecto cognitivo, contudo Zabala (1998) comenta que a função da educação na atualidade é se ocupar de outras instâncias principalmente a família. Portanto, quando se pergunta qual é o papel da escola ou porque a criança deve ir para a escola, a resposta deve estar alicerçada em outra pergunta: que capacidades pretendo desenvolver nos alunos? A educadora ribeirinha parece não conseguir expor o papel da educação neste contexto. Sua prática limita-se ao ato de ensinar a ler e escrever para passar de série. Também associa a importância da escola na busca por um emprego melhor. Esta visão da educadora corresponde ao que Mota Neto e Oliveira (2004) chamaram de educação como estudo que significa instrução, aquisição da leitura e escrita, sendo possibilitadora da melhoria de vida e alcance de um emprego melhor.

Na segunda subcategoria CPP, a educadora comentou a relação que os pais mantêm com a escola; afirma que estes não estão interessados no aprendizado dos alunos, pois não há participação destes na escola, apesar de que alguns pais lhe dão incentivo para disciplinar seu filho, contudo se ela fizer algo que os desagradem, eles a criticam e podem se queixar à prefeitura de Ponta de Pedras que mantém a escola. De acordo com ela, os pais matriculam seus filhos na escola para poderem receber a bolsa escola, mas algumas vezes nem este incentivo propicia a permanência dos alunos na escola.

Outro fato a respeito dos pais é a religião destes que, segundo a mesma, interfere na sua prática em sala, impedindo, por exemplo, a realização de atividades lúdicas.

A partir de seu relato, percebeu-se que os pais estão aquém do processo de ensino-aprendizagem e que a pouca interação entre escola e família acarreta vários problemas. Segundo Polônia e Senna (2005), quando a criança entra na escola, tem a possibilidade de estabelecer uma rede de relações diferenciadas, que possam formar vínculos e estabelecer novos papéis. E através deste novo sistema que a criança passa a ter uma contínua troca com outros sistemas. Quando família e escola estão em parceria podem propiciar qualidade na relação e afetar de maneira significativa o aluno. Contudo, se não houver colaboração entre pais e professores, e, principalmente, se os pais tiverem a crença que pouco podem ajudar seu filho, podem possibilitar problemas de aprendizagem e enfraquecimento de vínculos. Tal fato pode ser percebido nesta escola ribeirinha, pois a professora limita sua prática para não desagradar os pais e perder o seu emprego. Com isso suporta a indisciplina em sala e a falta de interesse da maioria dos alunos.

Na terceira categoria CPA, a professora explana o que pensa sobre os alunos. Seu perfil de um discente

“ruim” seria aquele que responde mal a ela e que não cumpre com as tarefas da escola. Disse que a maioria não está interessada nas aulas e tem pouco cuidado com os materiais que a prefeitura disponibiliza para a escola, apesar de não terem como adquirir outros. Quanto ao aluno “bom”, é aquele que não a critica e faz todos os trabalhos.

Esta postura evidencia a conduta de um educador tradicional que, segundo Oliveira (2001), espera que o aluno seja apenas um receptáculo de conhecimento, cabendo ao educador discipliná-lo. Com tal prática, os alunos ficam impossibilitados de dialogar com o educador e trocar informações. Apenas o que existe é um monólogo.

A categoria Concepções dos alunos foi retirada das entrevistas com os alunos, que relataram que gostavam de ir à escola, contudo não deixaram elucidado o motivo desta escolha. Os alunos ficam muito retraídos quando se trata de expor suas idéias, utilizando apenas gestos de cabeça ou monossílabos para responder as perguntas. Entretanto, um ponto em comum entre eles foi fato de que gostavam de ir pra escola para encontrar os colegas e brincar, pois devido a distância entre as casas no rio e a falta de transporte, há uma dificuldade enorme de se encontrarem fora do horário da escola. Entre os relatos dos alunos ressalta-se o de uma adolescente que recentemente teve um filho. Ela mencionou o incentivo que a professora deu para que a mesma não abandonasse a escola, demonstrou muita vontade em continuar estudando, contudo disse que o que aprende na escola só serve para ensinar os irmãos menores. Sua postura corrobora com os demais alunos que demonstraram ter pouca noção da utilidade da educação em suas vidas.

E a escola, enquanto um microsistema constituído de interações face a face, como as ocorridas entre professor e aluno, podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Polônia e Senna (2005, p. 201):

Dependendo das atitudes do professor, de seu comportamento em classe, de suas expectativas com relação aos alunos, ele tanto poderá favorecer a aprendizagem, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos e aspectos diversos do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aluno, como, pelo contrário, criar barreiras para este desenvolvimento social, contribuindo para tornar a aprendizagem um processo aversivo e doloroso.

Desta maneira, a docente, juntamente com a dinâmica dos outros sistemas que a influencia, pode estar interferindo na aprendizagem dos alunos.

A categoria Organização do trabalho Pedagógico mostra como a docente direciona seu trabalho em sala de aula. Nesta foram analisados tanto os dados das

entrevistas (ED) como das notas de campo (OP), oriundas de observações. Para um melhor entendimento, esta foi subdividida em duas subcategorias: Metodologia e conteúdo das aulas da docente (MDC) e Dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem (DEA).

Quanto à primeira subcategoria MDC, constatou-se que a professora tem poucos recursos para utilizar em sala, apenas o quadro de giz e o livro didático e utiliza como eixo norteador o conteúdo programático disponibilizado pela prefeitura de Ponta de Pedras, realidade pouco compatível com a do Rio Araraiana, uma vez que aquela, apesar de ser uma cidade que se encontra às margens de um rio, tem luz elétrica e saneamento básico, configurando-se com um contexto urbano.

A docente não faz planejamento para ministrar as aulas. Suas aulas seguem os livros didáticos disponibilizados pela prefeitura, diz que não precisa de um esquema escrito e que por ser uma classe multisseriada tem que distribuir atividades aos integrantes da turma de acordo com a série. É interessante, que muitas vezes, utiliza alunos das séries mais adiantadas para auxiliá-la com a lição dos alunos da alfabetização.

Na subcategoria DEA, a docente indica que o principal fator que dificulta seu trabalho é a indisciplina e o barulho dos alunos, principalmente na hora da explicação. As crianças não conseguem se concentrar devido estarem em séries diferentes, portanto com atividades diferenciadas. Outro fato importante é o descaso dos pais com o estudo e o salário (um salário mínimo) que recebe para dar aula.

Em síntese, em relação à organização do trabalho pedagógico da professora, é que a mesma reage àquilo que é exigido, pois não há planejamento de suas atividades. Libâneo (2004) afirma que o planejamento escolar prevê uma ação a ser realizada, estabelecendo possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempos de execução e formas de avaliação. Todavia é necessário tempo e abertura das políticas educacionais para as peculiaridades de cada contexto. No caso da escola ribeirinha, o baixo salário, o pouco incentivo da família e a situação de abandono em que a escola se encontra, corroboram para que a prática da professora cada vez mais se tornasse reprodutivista, afastada da práxis.

A categoria Relacionamento escolar apresenta a relação da docente com os outros participantes do contexto de a escola faz parte. Esta foi dividida em três subcategorias: Relacionamento da docente com os alunos (RDA); Relacionamento da docente com os pais (RDP) e Relacionamento da docente com a prefeitura (RDF)

Na subcategoria RDA, observou-se que a docente aparenta ter um relacionamento afetivo com eles, isso

pode ser constatado quando esta permite que a toquem ou quando pedem sua benção ao sair, mostrando o quanto a respeitam ou o quanto a consideram.

Na sala, a docente exige que os alunos a respeitem e seu sentido de respeito se enquadra ao perfil de professor tradicional comentado por Oliveira (2001) no qual o docente manda e o aluno obedece. O local de aula parece que legitima uma relação de poder entre a professora (a que sabe) e os alunos (aqueles que não sabem), entretanto mesmo aparentando uma postura tradicional, a professora consegue transpor as barreiras da relação de poder estabelecida e observar os alunos como pessoas que tem sentimentos e emoções.

Na subcategoria RDP pode ser observado um relacionamento instável da docente com os pais, devido, talvez, ao fato da professora ser de outra religião (católica) e a maioria dos pais ser de religião evangélica.

Na categoria RDF foi notada a hierarquia de poder que parece existir entre a coordenadora pedagógica e a docente ribeirinha, pois esta última apenas procura cumprir o planejamento especificado pela prefeitura. Tem pouca autonomia para redigir suas provas e adicionar assuntos mais contextualizados ao currículo. Como a coordenadora nunca apareceu na região, planeja o calendário desconhecendo as peculiaridades dos alunos. Quem poderia minimizar esta falta de contextualização seria a professora, contudo é impedida de tomar qualquer iniciativa com temor de ser transferida de região.

Finalmente, pode-se concluir que as concepções da professora bem como suas ações acabam direcionando sua maneira de lidar com os alunos, pais e suas próprias perspectivas sem que ela se dê conta disso. Então, torna-se necessário desarticular tais concepções para que a educadora consiga expandir novas maneiras de realizar sua prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das categorias revelou que para se investigar a prática docente, é primordial que se entenda o contexto no qual ela se desenvolve, confirmando o que orienta o modelo ecológico de Bronfenbrenner. Deste modo, para tentar elucidar melhor a prática da educadora ribeirinha, foi necessário estudá-la em seu ambiente natural, inserindo-se ecologicamente na comunidade do rio Araraiana na ilha do Marajó (Ponta de Pedras-PA), ou seja, participando ativamente do cotidiano das famílias e da escola ribeirinha como se fizessemos parte da comunidade.

Em meio ao contexto ribeirinho encontra-se o microsistema escolar do qual a professora e os alunos fazem parte, estabelecendo relações face a face. Este *lôcus* acaba por oportunizar o encontro de indivíduos

diariamente, algo que para os que ainda não frequentavam ou deixaram de frequentar, era restrito a alguns encontros ou não acontecia. Configura-se, portanto, como o principal espaço de socialização das crianças, pois é onde encontram-se para conversar e brincar em virtude da distância em que as casas se apresentam ao longo do rio. É, portanto, a única atividade realizada sem a família, apesar do número significativo de irmãos em sala de aula.

Os resultados preliminares indicaram que no nível de mesossistema encontra-se a família que afeta diretamente as atividades escolares com suas crenças e valores. Nesta realidade parece que a professora é mais afetada pelas crenças dos familiares dos alunos do que os afeta, pois, para não perder o emprego e ser aceita pelos pais, ela deixa de realizar suas atividades e age conforme a vontade dos mesmos. A relação é bastante fragmentada, gerando, em algumas ocasiões, conflitos entre a docente e os responsáveis dos educandos.

Em nível de exossistema, neste caso, está a prefeitura de Ponta de Pedras que define o que deve e o que não deve ser ensinado na escola, deixando à margem qualquer assunto que esteja diretamente ligado àquela realidade específica revelando sua falta de conhecimento e acompanhamento do processo pedagógico desta região.

Finalmente, tem-se, de forma implícita, o macrosistema que é constituído pelas ideologias dominantes, que privilegiam as classes mais favorecidas em detrimento das demais, de forma a legitimar o *status quo* em que se encontram e que se revelam nesta comunidade ribeirinha através do precário acesso às políticas públicas nas áreas de saúde e educação.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, O. F. Classes multisseriadas em escola rural ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora. In: Oliveira, I. A. de (Org.). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**. Belém: CCSE-UEPA, 2004. p. 115-125.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRONFENBRENNER, U. Ecological models of human development. In: HUSTEN, T.; COSTLE, C.; WAITE, T. (Ed.). **International encyclopedia of education**. New York: Elsevier Science, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. **Developmental Psychology**, v. 22, p. 723-742, 1986.
- CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C de. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. Disponível em: <www.desenvolvimento.gov.br>. Acesso em: 04 maio 2004.
- MOTA NETO, J. C.; OLIVEIRA, I. A. de. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: Oliveira, I. A. de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2004. p. 53-66.
- OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. Belém: UNAMA, 2001.
- POLÔNIA, A. da C.; SENNA, S. R. C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M. A.; C. Júnior, L. et al. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 190-209.
- VALSINER, J. Culture and development. In Valsiner, J. (Ed.), **Culture and human development**. Londres: Sage, 2000. p.48-62.
- WENZEL, R. L. **Professor: agente da educação?** São Paulo: Papyrus, 1994.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.