



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA
AMAZÔNIA – EDUCANORTE

NO BANCO DA CANOA, NAS CORRENTEZAS DO SOLIMÕES: TRAVESSIAS
QUE NOS (RE)FAZEM PROFESSORAS E PROFESSORES EM TERRITÓRIOS
LÍQUIDOS DO INTERIOR DO AMAZONAS

Manaus-AM
2024

JOSUÉ CORDOVIL MEDEIROS

**NO BANCO DA CANOA, NAS CORRENTEZAS DO SOLIMÕES: TRAVESSIAS
QUE NOS (RE)FAZEM PROFESSORAS E PROFESSORES EM TERRITÓRIOS
LÍQUIDOS DO INTERIOR DO AMAZONAS**

Tese submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE-UFAM, Associação Plena em Rede, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin (UFAM)

Linha de Pesquisa 1: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M488b Medeiros, Josué Cordovil
No banco da canoa, nas correntezas do Solimões : travessias que nos (re)fazem professoras e professores em territórios líquidos do interior do Amazonas / Josué Cordovil Medeiros . 2024
222 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Evandro Ghedin
Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação Docente. 2. Identidade Docente. 3. Pesquisa Narrativa. 4. Hermenêutica Crítica. 5. Comunidade Ribeirinha. I. Ghedin, Evandro. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOSUÉ CORDOVIL MEDEIROS

NO BANCO DA CANOA, NAS CORRENTEZAS DO SOLIMÕES: TRAVESSIAS QUE NOS (RE)FAZEM PROFESSORAS E PROFESSORES EM TERRITÓRIOS LÍQUIDOS DO INTERIOR DO AMAZONAS

Tese submetida à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE-UFAM, Associação Plena em Rede, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ghedin (UFAM)

Linha de Pesquisa 1: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Evandro Ghedin
(Presidente da Banca/Orientador)

Profa. Dra. Jocyleia Santana dos Santos
(Membro Titular Interno)

Profa. Dra. Corina Fátima Costa Vasconcelos
(Membro Titular Externo)

Prof.^a Dra. Thaiany Guedes da Silva
(Membro Titular Externo)

Profa. Dra. Yoshie Usami Ferrari Leite
(Membro Titular Externo)

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
(Membro Suplente Interno)

Prof.^a Dra. Bárbara Castro Lapa
(Membro Suplente Externo)

Aprovado em 20 de fevereiro de 2024.



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - EDUCANORTE

ATA DE DEFESA

Defesa de: Defesa de Tese
Data: Vinte de Fevereiro de dois mil e vinte quatro
Hora de Início: 15:00h
Hora de Encerramento: A definir
Discente: Josué Cordovil Medeiros
Matrícula: 3200101
Título do Trabalho: "NO BANCO DA CANOA, NAS CORRENTEZAS DO SOLIMÕES: TRAVESSIAS QUE NOS (RE)FAZEM PROFESSORAS E PROFESSORES EM TERRITÓRIOS LÍQUIDOS DO INTERIOR DO AMAZONAS"
Área de concentração: Educação
Orientador(a): Evandro Luiz Ghedin

Aos Vinte dias de Fevereiro de dois mil e vinte quatro, às 15h, horário de Manaus, na Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, por meio de videoconferência e presencialmente, teve início Defesa de Tese de Doutorado do discente **Josué Cordovil Medeiros**, do Programade Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA, Associação Plena em Rede, Turma 2020, do Polo Manaus, vinculado á Linha de Pesquisa 1: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo na Amazônia, orientado pelo Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin. A comissão Examinadora para avaliar o estudo e pesquisa do discente, com o trabalho de tese intitulado: **"NO BANCO DA CANOA, NAS CORRENTEZAS DO SOLIMÕES: TRAVESSIAS QUE NOS (RE)FAZEM PROFESSORAS E PROFESSORES EM TERRITÓRIOS LÍQUIDOS DO INTERIOR DO AMAZONAS"** foi composta, segundo o que determina o Regimento do PPGEDA, pelos docente Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin (Orientador Presidente /UFAM), Prof.ª. Dr.ª. Thaiany Guedes da Silva (Membro Externo/UFAM); Prof.ª Dr.ª Bárbara Castro Lapa (Membro Externo) SEDUC-AM; Prof.ª Dr.ª Corina Fátima Costa Vasconcelos (Membro Externo/UFAM), Prof.ª Dr.ª Jocyleia Santana dos Santos (Membro Interno/UFT). O presidente da comissão examinadora, Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin, de abertura aos trabalhos de defesa da tese agradecendo aos colegas da banca e a todos os colegas participantes. Em seguida, como a regulamentação do Regimento do PGEDA o doutorando fez uma breve explanação da sua tese. Após esse momento a palavra foi direcionada a cada membro da Banca Examinadora para análises e arguições. O doutorando comentou e respondeu as questões formuladas pela banca examinadora. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer de **APROVADO**, tendo o candidato o prazo de 30 dias para realizar as correções solicitadas e a entrega da versão final. O não cumprimento dos prazos resulta na não expedição do diploma. Nada mais havendo a tratar a Presidente da Comissão Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pelo Presidente e examinadores.

MEMBROS DA BANCA

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin (Orientador/Presidente) – UFAM/PGEDA
Prof.ª. Dr.ª. Thaiany Guedes da Silva (Membro Externo) – UFAM
Prof.ª. Dr.ª. Bárbara Castro Lapa (Membro Externo) SEDUC-AM
Prof.ª. Dr.ª. Corina Fátima Costa Vasconcelos (Membro Interno) – UFAM
Prof.ª. Dr.ª. Jocyleia Santana dos Santos (Membro Interno) – UFT.

Manaus, 20 de fevereiro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Evandro Luiz Ghedin, Professor do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 09:41, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

14/03/24, 15:16

SEI/UFAM - 1918275 - Ata de Defesa



Documento assinado eletronicamente por **JOSUE CORDOVIL MEDEIROS, Usuário Externo**, em 28/02/2024, às 09:48, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 29/02/2024, às 16:03, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thaiany Guedes da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 01/03/2024, às 17:45, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Corina Fátima Costa Vasconcelos, Professor do Magistério Superior**, em 03/03/2024, às 21:14, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Barbara Castro Lapa, Usuário Externo**, em 13/03/2024, às 15:29, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1918275** e o código CRC **79EF5377**.

Avenida General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroado I Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho - Telefone: (92) 3305-1181
CEP 69080-900, Manaus/AM,

Referência: Processo nº 23105.048798/2023-01

SEI nº 1918275

AGRADECIMENTOS

A Deus que, nos instantes mais angustiantes e de maior fraqueza, manteve-me firme e me deu serenidade e sabedoria para que a travessia não fosse interrompida.

À mãezinha, Raimunda de Almeida Cordovil. Talvez não consiga dimensionar o quanto significa este momento para mim, mas é certo que é a maior responsável por eu alcançar este momento de escrita deste trabalho de tamanha relevância para minha vida.

Ao meu pai, José de Souza Medeiros, por todo apoio dispensado para que eu conseguisse executar esta pesquisa e chegar até as professoras e os professores que participaram desta pesquisa.

À minha esposa, Elane Antunes da C. Medeiros, pela compreensão e parceria. Tu soubeste compreender meus momentos de digressão da vida familiar, quando eu estava perto, mas ao mesmo tempo distante da vida cotidiana dos afazeres domésticos. Tu soubeste conduzir o barco todas as vezes em que me perdi no mundo das histórias contadas nos barrancos do grande rio. E todas as vezes que mergulhei fundo e me afoguei nos rios de ideias registradas nas páginas de tantos livros, tu me fizeste emergir novamente para o mundo da vida real.

Agradeço a todos os meus irmãos. Sou imensamente grato por toda ajuda, força e torcida para que eu conseguisse concluir, com êxito, este projeto tão importante para minha vida.

Ao professor Dr. Evandro Ghedin, meu orientador neste trabalho de investigação. Sou extremamente grato pela confiança, por ter acreditado no meu projeto, por ter me oportunizado tanta aprendizagem. Foi e será sempre uma referência na minha vida. Tomo a liberdade de agradecê-lo, também, em nome de todos os estudantes do interior do Amazonas, que têm sido alcançados direta e indiretamente pela sua práxis.

Gratidão à Banca que avaliou este trabalho, formada pelas professoras Dra. Corina Fátima Costa Vasconcelos, Dra. Jocyleia Santana dos Santos, Dra. Thaiany Guedes da Silva, Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, Dra. Bárbara Castro Lapa e pelo professor Dr. João Luiz da Costa Barros.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Laboratório de Formação de Professores para o Desenvolvimento Metacognitivo-Crítico”. Meu muito obrigado por todas as contribuições dispensadas ao meu trabalho. Sou grato pelas experiências compartilhadas e pelo grande aprendizado que adquirimos juntos. Neste trabalho, há um pouquinho de cada um de vocês.

Aos professores-narradores, participantes e coautores desta pesquisa, por (re)construírem suas histórias e contá-las para mim. Cada relato deu corpo e sentido a este trabalho.

Meu agradecimento ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas por ter concedido afastamento integral de minhas atividades pedagógicas para que eu pudesse ter dedicação total ao curso de doutoramento.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Amazonas e à Faculdade de Educação FAGED/UFAM pela oportunidade de fazer parte deste curso de doutoramento. Estendo minha gratidão a todos os professores e a todas as professoras que ministraram as disciplinas do curso.

“A Amazônia não é um lugar para onde vamos carregando nosso corpo, esse somatório de bactérias, células e subjetividades que somos. Não é assim. A Amazônia salta para dentro da gente como num bote de sucuri, estrangula a espinha dorsal do nosso pensamento e nos mistura à medula do planeta. Já não sabemos que eus são aqueles. As pessoas seguem nos chamando por nossos nomes, atendemos, aparentemente estamos com nossas identidades intactas — mas o que somos, já não sabemos. O que nos tornamos não tem nome. Não porque não tenha, mas porque não conhecemos a sua língua”
(Brum, 2021, p. 10).

RESUMO

Esta tese está circunscrita ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), polo Manaus-AM. A pesquisa teve como objeto de estudo a constituição identitária de três professoras e dois professores que atuam em escolas ribeirinhas das comunidades Vila Arixí e Vila Cuia, localizadas no município de Anamá, no estado do Amazonas/Brasil. O processo investigativo foi conduzido a partir da seguinte indagação: na perspectiva do professor reflexivo na contemporaneidade, como os/as docentes (re)constróem seus processos identitários e como se reconhecem, enquanto profissionais, no contexto educacional de comunidades ribeirinhas de Anamá, no interior do Amazonas? Para tanto, buscamos compreender como as professoras e os professores (re)constróem seus processos identitários e como se reconhecem, enquanto profissionais, no contexto educacional em que se encontram. No processo investigativo, utilizamos a pesquisa narrativa (auto)biográfica como método e como técnica, dentro de uma abordagem qualitativa. Como método, problematizamos a narrativa como uma alternativa de investigação no campo educacional numa perspectiva decolonial, que privilegia a ótica do sujeito/professor(a) no curso da investigação, em detrimento da visão do investigador, cuja argumentação está apoiada em Belmira Bueno, Elizeu Clementino de Souza, Mariana Meireles, Maria Passeggi, Delory-Momberger, Franco Ferrarotti, António Nóvoa e outros. Como técnica, adotamos os procedimentos da Entrevista Narrativa, na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer. No processo interpretativo das narrativas, baseamo-nos na Hermenêutica Crítica, de Paul Ricoeur. No referencial teórico, fazemos uma interlocução com autores que abordam a questão identitária no contexto contemporâneo, apoiando a argumentação nas ideias de Anthony Giddens, António Ciampa, Kathryn Woodward, Tomaz T. da Silva, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, dentre outros. Também abordamos a linguagem como uma prática social, através da qual as pessoas constroem seus processos identitários, cuja argumentação tem sustentação nas ideias de Mikhail Bakhtin, Émile Benveniste, Moita Lopes, Tomaz T. da Silva, Eni Orlandi e outros. Em relação à especificidade da identidade docente, fazemos um diálogo com as ideias de Carlos Marcelo, António Nóvoa, Selma G. Pimenta e outros. Para discutir a constituição identitária sob a ótica do professor-reflexivo, com base na ideia de que o(a) docente (re)constrói permanentemente sua identidade a partir da reflexão que faz sobre si e sua prática, pensando o seu contexto de vida e de trabalho, trouxemos autores como Carlos Libâneo, Evandro Ghedin, Isabel Alarcão e outros. As interpretações das narrativas revelaram que as identidades das professoras e dos professores são (re)construídas articulando e mobilizando na/pela linguagem experiências e conhecimentos da vida pessoal-profissional, tendo como referência as comunidades-ribeirinhas onde vivem, trabalham e trabalham, imersos em uma rede de relações/vínculos rompidos/(re)conectados que criaram/criam com os pares, com os discentes e com a comunidade, de modo que o ser-professor(a) passa por um processo de (re)significação constante, mediante um processo reflexivo, resultando no modo como cada um(a) se reconhece, realiza seu trabalho e se projeta para o futuro.

Palavras-chave: Formação Docente. Identidade Docente. Pesquisa Narrativa. Hermenêutica Crítica. Comunidade Ribeirinha.

ABSTRACT

This thesis is part of the Postgraduate Program in Education in the Amazon (EDUCANORTE), Manaus-AM hub. The object of the research was the identity constitution of three female teachers and two male teachers who work in riverside schools in the Vila Arixí and Vila Cuia communities, located in the municipality of Anamá, in the state of Amazonas/Brazil. The research process was based on the following question: from the perspective of the reflective teacher in contemporary times, how do teachers (re)construct their identity processes and how do they recognize themselves as professionals in the educational context of the riverside communities of Anamá, in the interior of Amazonas? To this end, we sought to understand how teachers (re)construct their identity processes and how they recognize themselves as professionals in the educational context in which they find themselves. In the investigative process, we used (auto)biographical narrative research as a method and as a technique, within a qualitative approach. As a method, we problematized the narrative as an alternative way of investigating the educational field from a decolonial perspective, which privileges the perspective of the subject/teacher in the course of the investigation, to the detriment of the investigator's view, whose argument is supported by Belmira Bueno, Elizeu Clementino de Souza, Mariana Meireles, Maria Passeggi, Delory-Momberger, Franco Ferrarotti, Antônio Nóvoa and others. As a technique, we adopted the procedures of the Narrative Interview, from the perspective of Jovchelovitch and Bauer. In the process of interpreting the narratives, we used Paul Ricoeur's Critical Hermeneutics. In the theoretical framework, we make an interlocution with authors who address the issue of identity in the contemporary context, supporting the argument in the ideas of Anthony Giddens, Antônio Ciampa, Kathryn Woodward, Tomaz T. da Silva, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, among others. We also address language as a social practice, through which people construct their identity processes, whose argument is supported by the ideas of Mikhail Bakhtin, Émile Benveniste, Moita Lopes, Tomaz T. da Silva, Eni Orlandi and others. In relation to the specificity of teacher identity, we engage in a dialog with the ideas of Carlos Marcelo, Antônio Nóvoa, Selma G. Pimenta and others. To discuss the constitution of identity from the perspective of the reflective teacher, based on the idea that teachers permanently (re)construct their identity based on the reflection they make on themselves and their practice, thinking about their life and work context, we brought in authors such as Carlos Libâneo, Evandro Ghedin, Isabel Alarcão and others. The interpretations of the narratives revealed that the identities of the teachers are (re)constructed by articulating and mobilizing experiences and knowledge from their personal and professional lives in/through language, with reference to the riverside communities where they live, work and work, immersed in a network of relationships/broken/(re)connected bonds that they have created/create with their peers, students and the community, so that being a teacher goes through a process of constant (re)signification, through a reflective process, resulting in the way each one recognizes themselves, carries out their work and projects themselves for the future.

Keywords: Teacher training. Teacher Identity. Narrative Research. Critical Hermeneutics. Riverside community.

RESUMEN

Esta tesis forma parte del Programa de Posgrado en Educación en la Amazonia (EDUCANORTE), polo Manaus-AM. El objeto de la investigación fue la constitución identitaria de tres maestras y dos maestros que trabajan en escuelas ribereñas de las comunidades de Vila Arixi y Vila Cuia, localizadas en el municipio de Anamá, en el estado de Amazonas/Brasil. El proceso de investigación se basó en la siguiente pregunta: desde la perspectiva del profesor reflexivo en la contemporaneidad, ¿cómo los profesores (re)construyen sus procesos identitarios y cómo se reconocen como profesionales en el contexto educativo de las comunidades ribereñas de Anamá, en el interior de Amazonas? Para ello, buscamos comprender cómo los profesores (re)construyen sus procesos identitarios y cómo se reconocen como profesionales en el contexto educativo en el que se encuentran. En el proceso investigativo, utilizamos la investigación narrativa (auto)biográfica como método y técnica, dentro de un abordaje cualitativo. Como método, problematizamos la narrativa como una forma alternativa de investigar el campo educativo desde una perspectiva decolonial, que favorece el punto de vista del sujeto/profesor en el curso de la investigación, en detrimento de la visión del investigador, cuyo argumento es apoyado por Belmira Bueno, Elizeu Clementino de Souza, Mariana Meireles, Maria Passeggi, Delory-Momberger, Franco Ferrarotti, António Nóvoa y otros. Como técnica, adoptamos los procedimientos de la Entrevista Narrativa, desde la perspectiva de Jovchelovitch y Bauer. En el proceso de interpretación de las narrativas, nos basamos en la Hermenéutica Crítica de Paul Ricoeur. En el marco teórico, hacemos una interlocución con autores que abordan la cuestión de la identidad en el contexto contemporáneo, apoyando la argumentación en las ideas de Anthony Giddens, António Ciampa, Kathryn Woodward, Tomaz T. da Silva, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, entre otros. También abordamos el lenguaje como práctica social, a través de la cual las personas construyen sus procesos de identidad, cuyo argumento se apoya en las ideas de Mijail Bajtin, Émile Benveniste, Moita Lopes, Tomaz T. da Silva, Eni Orlandi y otros. En relación con la especificidad de la identidad docente, dialogamos con las ideas de Carlos Marcelo, António Nóvoa, Selma G. Pimenta y otros. Para discutir la constitución de la identidad desde la perspectiva del profesor reflexivo, partiendo de la idea de que el profesor (re)construye permanentemente su identidad a partir de la reflexión que hace sobre sí mismo y su práctica, pensando en su contexto de vida y de trabajo, trajimos autores como Carlos Libâneo, Evandro Ghedin, Isabel Alarcão y otros. Las interpretaciones de las narrativas revelaron que las identidades de los profesores se (re)construyen articulando y movilizand o experiencias y saberes de su vida personal y profesional en/por el lenguaje, con referencia a las comunidades ribereñas donde viven, trabajan y se desenvuelven, inmersos en una red de relaciones/vínculos rotos/(re)conectados que han creado/crean con sus pares, alumnos y la comunidad, por lo que ser docente pasa por un proceso de (re)significación constante, a través de un proceso reflexivo, que resulta en la forma en que cada uno se reconoce, realiza su trabajo y se proyecta para el futuro.

Palabras clave: Formación docente. Identidad docente. Investigación Narrativa. Hermenéutica Crítica. Comunidad de Riverside.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Produtividade referente à identidade docente distribuída por regiões brasileiras.....	72
Figura 2: Distribuição de programas de pós-graduação nas regiões brasileiras.....	73
Figura 3: Cidade Anamã-AM submersa.....	102
Figura 4: Portal de entrada e escadaria de Anamã.....	103
Figura 5: Canoas ancoradas em comércio-flutuante.....	103
Figura 6: Escola Estadual Alcinda Pinheiro	105
Figura 7: Escola Municipal Ivan Jaques.....	105
Figura 8: Porto da Vila Arixí.....	106
Figura 9: Lago de Anamã - frente da Vila Arixí no período de seca do rio	107
Figura 10: Lago do Anamã no período de cheia do rio	107
Figura 11: Centro de Educação Infantil Professor Luiz B. da Silva.....	109
Figura 12: Escola Estadual Maria Nogueira Marques.....	109
Figura 13: Fim de tarde na Vila Arixí	109
Figura 14: Escola Municipal Nérida Ribeiro.....	111
Figura 15: Escola Estadual Duque de Caxias	111
Figura 16: Escola Estadual Duque de Caxias no período da enchente.....	111
Figura 17: Rua da Vila Cuia no período da enchente.....	111
Figura 18: Casas-flutuantes na frente da Vila Cuia.....	112
Figura 19: Igreja de Nossa Senhora do Livramento	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios para escolha dos trabalhos a serem analisados	69
Quadro 2: Produtividade das universidades sobre formação docente na BDTD	71
Quadro 3: Produtividade das universidades sobre identidade docente na BDTD (2012 - 2021)	72
Quadro 4: Textos referentes à identidade docente escolhidos para leitura.....	75
Quadro 5: Identidade docente no cenário amazônico.....	77
Quadro 6: Textos referentes à identidade docente no cenário amazônico escolhidos para leitura	78
Quadro 7: Professores-narradores participantes da pesquisa	99
Quadro 8: Panorama educacional de Anamã/AM	101
Quadro 9: Perfil de formação dos professores-narradores	118

SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC:	Análise do Discurso Crítica
ATD:	Análise Textual Discursiva
BDTD:	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFORR:	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
CLC:	Conscientização Linguística Crítica
CNS:	Curso Normal Superior
EN:	Entrevista Narrativa
EMTMT:	Ensino Médio Tecnológico Mediado por Tecnologias
FGV:	Fundação Getúlio Vargas
ICSEZ:	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins
ID:	Identidade Docente
IFAM:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
PARFOR:	Pano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROFORMAR:	Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação
RCAAP:	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RSL:	Revisão Sistemática de Literatura
TCLE:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS:	Unidade Básica de Saúde
UEA:	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM:	Universidade Federal do Amazonas
UFPA:	Universidade Federal do Pará
UFRGS:	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN:	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIPAMPA:	Universidade Federal do Pampa
USP:	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

EMBARCANDO.....	18
Objetivos da investigação.....	22
Geral.....	22
Específicos.....	23
Razões pelas quais justificam nossas travessias em busca de compreendermos os processos identitários de professoras e professores no interior do Amazonas.....	23
O método assumido	24
A estrutura de escrita do trabalho	24
1 DO RIO DOS DEUSES AO RIO DAS AMAZONAS: TRAVESSIAS QUE ME (RE)FAZEM PROFESSOR.....	29
1.1 Primeira travessia: quando as águas não se misturam	30
1.2 Segunda travessia: navegando entre sonhos e realidade	32
1.3 Terceira travessia: o início da profissão entre rios e florestas	34
1.4 Quarta travessia: de volta às origens.....	36
1.5 Quinta travessia: navegando em águas Muras	38
1.6 Sexta travessia: navegando pelo doutoramento.....	38
2. O MUNDO LÍQUIDO DAS IDENTIDADES MEDIADO PELA LINGUAGEM.....	43
2.1 A linguagem como prática social mediadora e constitutiva de processos identitários	43
2.2 É por meio da diferença que a identidade se constitui.....	48
2.3 Identidade e contemporaneidade	51
2.4 Identidade docente: o ser-professor(a) em constante reflexão e (re)construção	58
2.5 Formação docente como território de construção de identidades	65
3 RIOS NAVEGADOS: TRAVESSIAS QUE NOS CONDUZIRAM AOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	69
3.1 Identidade docente no cenário brasileiro: estradas pavimentadas, rios inexplorados	69

3.2 O narrar e o pesquisar: um rompimento de paradigmas por meio das narrativas (auto)biográficas	83
3.3 Entrevista Narrativa: fazendo emergir identidades fluidas nos territórios líquidos de Anamã-Amazonas.....	89
3.4 O exercício hermenêutico como possibilidade de interpretação das narrativas.....	94
3.5 As professoras e os professores que contam e dão forma às identidades	98
3.6 Territórios líquidos em investigação: o lugar de fala e de escuta dos/das professores(as)-narradores(as).....	100
2.6.1 Anamã: “a Veneza do Amazonas”.....	100
3.6.2 Vila Arixí.....	106
3.6.3 Vila Cuia.....	110
4 SER-PROFESSOR(A) NOS TERRITÓRIOS LÍQUIDOS DE ANAMÃ-AMAZONAS	115
4.1 Prefiguração identitária: as identidades docentes que atravessam os territórios líquidos de Anamã-AM	117
4.1.1 Professor Francisco: “ <i>Eu me vejo assim, tentando evoluir, tentando ser um professor melhor, tentando ser um profissional melhor</i> ”	118
4.1.2 Professora Livramento: “ <i>Eu me vejo como essa professora que incentiva, que conversa, que acolhe</i> ”	120
4.1.3 Professora Socorro: “ <i>Tô muito feliz hoje, já tô aqui, caminhando pra minha aposentadoria</i> ”	122
4.1.4 Professora Vitória: “ <i>hoje, se eu sou professora, é porque foi o meu sonho</i> ”	123
4.1.5 Professor Cordeiro: “ <i>Eu me vejo como um profissional admirado pelos meus alunos, respeitado por eles, respeitado pela família</i> ”	124
4.2 Configuração identitária: o fazer-se professoras e professores nas travessias dos territórios líquidos de Anamã-AM.....	126
4.2.1 No banco da canoa: o formar-se professoras e professores nas e pelas margens dos rios de Anamã-AM.....	126
4.2.1.1 Professor Francisco: “ <i>Eu acredito muito na educação. Então, eu me vejo ainda em processo de formação</i> ”	127

4.2.1.2 Professora Livramento: “ <i>Eu me vejo, futuramente, com mestrado pra fazer a diferença mais ainda dentro da sala de aula</i> ”	132
4.2.1.3 Professora Socorro: “ <i>Então, foi nessa convivência da canoa com a honda e de minha trajetória de trabalho que eu venci</i> ”	138
4.2.1.4 Professora Vitória: “ <i>Eu tenho, como referência, a minha professora que me alfabetizou</i> ”	146
4.2.1.5 Professor Cordeiro: “ <i>O que me levou a escolher essa vida profissional, de professor, foi o encanto pela educação</i> ”	149
4.2.2 Nas curvas dos rios: a concretude da docência nos territórios líquidos de Anamã-AM	154
4.2.2.1 Professor Francisco: “ <i>ser professor na beira desse riozão aí é uma aventura bem grande</i> ”	154
4.2.2.2 Professora Livramento: “ <i>Pra mim, como professora do interior do Amazonas, a maior dificuldade que eu enfrentei foi trabalhar com o multisseriado</i> ”	160
4.2.2.3 Professora Socorro: “ <i>Ser professor é simples, não é ser mais do que os outros, é ser humilde com as pessoas</i> ”	167
4.2.2.4 Professora Vitória: “ <i>Tudo o que eu queria ser na minha vida era ser professora</i> ”	173
4.2.2.5 Professor Cordeiro: “ <i>É uma profissão que eu gosto, eu trabalho com amor</i> ”	179
4.3 Refiguração identitária: ressignificando o ser-professor(a) nos territórios líquidos de Anamã-AM.....	184
4.3.1 Por entre as margens: os sentidos de ser professor(a) nas travessias dos territórios líquidos de Anamã-AM	185
4.3.2 A outra margem do rio: do passado vivido ao futuro imaginado	198
PARA NÃO DESEMBARCAR.....	204
REFERÊNCIAS.....	210
ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAM.....	221

EMBARCANDO

O processo de escrita deste trabalho começa com uma analogia que fazemos com o início de uma viagem, que teve como finalidade principal compreender a constituição identitária de professoras e professores de escolas rurais-ribeirinhas do município de Anamã, no interior do estado do Amazonas, região Norte do Brasil. Esta pesquisa está circunscrita no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), polo Manaus-AM.

O ano de 2020 acabara de iniciar quando embarcamos nessa viagem pelo doutoramento. Desde o princípio, sabíamos que a viagem seria longa e que as travessias não seriam fáceis. No entanto, não imaginávamos que, ao mesmo momento em que iniciávamos as travessias pelo curso de doutoramento, seríamos atravessados por uma das maiores pandemias que se tem notícia na história humana.

O vírus causador da Covid-19, que foi detectado inicialmente em uma cidade chinesa, espalhou-se rapidamente pelo mundo e chegou até os mais distantes vilarejos e cidades à beira dos rios amazônicos. Tudo mudou rapidamente. Nos rios amazônicos, como em muitos lugares do mundo, o povo era sufocado e afogava-se no próprio corpo. O vírus, cuja capacidade de se mutar e multiplicar o número de pessoas contagiadas assustava a todos, encerrava sonhos e projetos de vida. Nesse cenário, o medo e as incertezas tomaram conta de nós.

Foi imerso nesse contexto nebuloso e desafiador que permanecemos o primeiro semestre inteiro de 2020 sem qualquer atividade relacionada ao curso de doutoramento. Quando conseguimos iniciar as primeiras disciplinas do curso no início do segundo semestre de 2020, por meio da plataforma do *Google Meet*, ainda em meio à pandemia e às incertezas da vida, precisamos nos ressignificar enquanto pessoas e repensarmos nossos projetos.

Assim, ao atravessar nossas vidas, a pandemia nos obrigou a revertermos as travessias que havíamos planejado. Diante das contingências da vida que nos envolviam e do que havíamos pensado como possibilidades de execução do nosso projeto de doutoramento, passamos a pensar no que seria possível fazer a partir da realidade circunstancial. Foi pensando, então, na exequibilidade do projeto que decidimos circunscrever nossa pesquisa aos limites geográficos do município de Anamã, considerando que o projeto original havia sido pensado para ser executado em Anamã e Coari, ambos os municípios localizados no Médio Solimões, no estado do Amazonas.

Nesses territórios líquidos de Anamã, as professoras e os professores navegam pelos rios seguindo o movimento de subida e descida das águas para partilhar os saberes, os

conhecimentos e construir pontes que atravessam a vida dos povos dessa região. Vidas são construídas nos espaços das salas de aula fincadas nas margens dos rios amazônicos, vidas de estudantes, de comunitários, vidas de professoras e de professores que se cruzam nas travessias, nos labirintos de rios da vida interiorana no Amazonas. Nesse contexto, para nós que habitamos as terras amazonenses do interior do Estado, o rio não é tão somente um rio que enche e que seca, o rio é tudo, o rio é a possibilidade de nos tornarmos professores, o rio é constitutivo de nossa identidade, de nossa vida.

Nessa conjuntura, os territórios líquidos, de onde emergem as narrativas dos/das professores(as)-narradores(as) de nossa pesquisa, têm tudo a ver com a nossa própria história (pessoal/profissional), portanto, com nossas identidades. Em Anamã, constituímos família e foi onde começamos a profissão docente. Nesse contexto, não apenas o lugar e as histórias das professoras e dos professores, que são contados e interpretados neste trabalho, estão conectados com a nossa própria história, mas também as palavras que dão nome ao nosso trabalho.

A expressão “No banco da canoa, nas correntezas do Solimões” representa algo que é muito próprio dos povos ribeirinhos do Amazonas. A canoa é um meio muito usado para ir à roça, para se deslocar até a sede dos municípios ou mesmo para ir à escola. Muito mais que um meio de transporte, a canoa é um símbolo identitário desse lugar. Além disso, essa metáfora representa, para nós, os fluxos da nossa vida ribeirinha, as vidas que se nutrem e se viabilizam no rio e pelo rio.

Desde o primeiro título pensado para este trabalho, muitas foram as opções que experimentamos e descartamos ao longo da travessia, mas uma nunca mudou desde as primeiras ideias imaginadas ainda no pré-projeto desta pesquisa, que foi a expressão “No banco da canoa, nas correntezas do Solimões”. A certeza de que estas palavras são tão significativas para nós, nunca nos deixou sequer pensar em trocá-las por outras.

São palavras que representam a importância de que o rio sempre teve e ainda tem na vida de um menino-pobre criado no rio e com o rio, tendo o Solimões e alguns de seus afluentes como cenário principal de sua vida. Ainda criança, nos momentos de lazer, tomando banho nos rios ou nos dias de pescarias nas águas barrentas-amareladas do Solimões em busca de um pouco do que comer, ou no início de uma vida-docente germinada e nutrida nas águas e pelas águas de rios no interior do Amazonas, nas muitas viagens que fizemos para exercer a docência em escolas-ribeirinhas. Das muitas travessias, essas são apenas algumas das muitas imagens que guardamos na memória e que significam muito para nós. E, nessas travessias, a canoa foi a que nos permitiu alcançar a outra margem. Mas é sempre bom dizer que as travessias não cessaram e parecem ainda muito necessárias nesta nossa passagem por esse mundo líquido.

Já o termo “territórios líquidos”, que também é usado no título deste trabalho, está relacionado com essa característica tão peculiar da região amazônica, de possuir grande parte do seu território inundado pelas águas dos rios. Fora isso, essa parte do Brasil também é conhecida pela abundância de chuva que cai nessa região durante boa parte do ano. Além disso, nossa pesquisa foi realizada em comunidades¹ ribeirinhas que estão localizadas às margens do rio Solimões e do Lago de Anamã, seu subafluente. São localidades onde as pessoas levam uma vida regida pela sazonalidade dos rios e das chuvas.

A expressão “territórios líquidos” já vem sendo usada por outros pesquisadores em estudos realizados nos espaços amazônicos, seja como metáfora ou como categoria de análise, como, por exemplo, Soares *et al.* (2020), no livro cujo nome é “Arte do cuidado em saúde no território líquido: conhecimentos compartilhados no Baixo Rio Amazonas, AM”. Também encontramos essa expressão em Martins *et al.* (2022), em um trabalho (Relato de experiência) intitulado “Produção de existências em ato na Amazônia, Brasil: ‘território líquido’ que se mostra na pesquisa como travessia de fronteiras”. Essa expressão também aparece em um importante trabalho de pesquisa de doutoramento intitulado “As saúdes na Amazônia ribeirinha: análise do trabalho em saúde no território líquido”, de autoria de Martins (2021), além de outros trabalhos que se dedicam a pesquisar o contexto amazônico.

Os territórios líquidos amazônicos são complexos, são dinâmicos e se movimentam constantemente. São várias as dimensões que as territorialidades amazônicas possuem, constituindo-se de aspectos da cultura, do meio ambiente, de seus diferentes grupos étnicos, dos processos ocupacionais de suas terras, além de outras questões. São territórios permeados de uma vasta rede de relações sociais e de poder, que são marcados por interesses diversos (Schweickardt *et al.*, 2016). “Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (Santos, 1999, p. 7).

Santos (1999) defende que a noção de território não deve estar limitada à concepção de território em si mesmo, mas de um território que é usado pela população, um território que é constituído pela identidade e pelo chão. “O território é constituído por sistemas de tessituras, nós e redes organizadas hierarquicamente [...] O território é esse jogo de poder e de existências,

¹ O termo comunidade é usado pelos(as) professores(a) e por moradores ribeirinhos com uma conotação geográfica, como sendo o lugar onde um certo número de pessoas se assentam para viver e constituir famílias. No entanto, o Dicionário Online de Português define comunidade como o “Conjunto de pessoas que habitam o mesmo lugar, que pertencem ao mesmo grupo social, estando sob o mesmo governo, e compartilhando a mesma cultura e história.” Disponível em: <https://www.dicio.com.br/comunidade/#:~:text=Significado%20de%20Comunidade,vivem%3A%20viviam%20na%20mesma%20comunidade>. Acesso em: 04 jan. 2024.

de experiência e de significado, de determinantes e de variações” (Schweickardt *et al.*, 2016, p. 129).

Assim, os sentidos de “territórios líquidos” pensados neste trabalho ultrapassam a noção de lugar, de espaço físico e alcançam a ideia de que os territórios também são constituídos de uma rede de relações que um povo estabelece entre si e o uso do espaço, do chão, um constituindo o outro, como sugere Santos (1999). Para além dessas questões que situam a nossa pesquisa em territórios líquidos, o nosso trabalho também se insere no contexto da sociedade contemporânea que Bauman (2001) chamou de “Modernidade Líquida”. Isso porque, apesar de os professores participantes desta pesquisa atuarem em escolas localizadas em comunidades ribeirinhas, esses espaços não estão imunes às transformações da vida moderna, que provocam um modelo de sociedade instável e volátil. Uma sociedade onde as pessoas se submetem a uma vida regrada pelo consumo, de maneira que o indivíduo molda sua personalidade e sua identidade consumindo mercadorias e comportando-se como mercadorias (Bauman, 1998).

Com o progresso tecnológico, os modos de vida da sociedade moderna têm adentrado nos lares das famílias ribeirinhas-amazonenses. Mesmo sendo um local distante, geograficamente, dos grandes centros urbanos, as tecnologias do mundo contemporâneo, especialmente o rádio, a televisão e, agora com bastante intensidade, a internet, têm aberto portas, janelas para quem vive às margens de rios no interior do Amazonas “enxergar o mundo lá fora”. Esse lá fora é, muitas vezes, para além do alcance da presença física, mas não é para o alcance dos olhos e dos pensamentos dos ribeirinhos-amazônicos.

Contrastando essa realidade tecnológica que afeta as vidas nos leitos dos rios amazônicos, ainda é possível observar, nas pequenas comunidades ribeirinhas de Anamã, no interior amazonense, como apareceram nos relatos das professoras e dos professores entrevistados, a presença muito forte das tradições locais. São estilos de vida, hábitos, padrões éticos e morais, sentimentos de coletividade que ainda alicerçam a vida em sociedade nesses lugares. Ainda percebemos, nessas localidades, os mais jovens, mesmo não tendo nenhuma relação de parentesco, pedirem a bênção dos mais idosos. Tudo isso se choca com os novos padrões de vida e de comportamento que a dinamicidade da vida moderna impõe. Isso tudo pode gerar conflitos, crises identitárias que provocam uma mudança na forma como as pessoas se percebem e são percebidas no interior da coletividade, como sugerem Woodward (2014) e Hall (2020).

Considerando toda essa problemática que envolve a vida dos ribeirinhos do interior amazonense do município de Anamã, abordamos o processo de construção identitária como um fenômeno produzido no discurso a partir das práticas interacionais do sujeito no contexto social.

As identidades, dessa maneira, são compreendidas como construções discursivas produzidas no interior de práticas sociais nas quais o sujeito está inserido (Moita Lopes, 2002), constituindo-se como sujeitos na e pela linguagem (Benveniste, 1992).

Diante disso, com o intuito de compreendermos os processos identitários de professoras e de professores amazônicos que atuam nas comunidades da Vila Arixi e da Vila Cuia, na Zona rural de Anamã-Amazonas, partimos, nessa viagem pelos territórios líquidos de Anamã-AM, da seguinte indagação: na perspectiva do professor reflexivo na contemporaneidade, como os/as docentes (re)constroem seus processos identitários e como se reconhecem, enquanto profissionais, no contexto educacional de comunidades ribeirinhas de Anamã, no interior do Amazonas?

Nosso problema de investigação suscitou algumas indagações que nos ajudaram a nortear o processo de investigação, quais sejam: Quais são os elementos/aspectos constitutivos/influenciadores do ser-professor(a) de docentes que atuam em escolas localizadas em comunidades ribeirinhas de Anamã-Amazonas? Como os processos formativos se articulam com as experiências docentes no processo de (re)construção identitária de professores(as) que atuam em escolas ribeirinhas de Anamã-Amazonas? Quais os sentidos de ser professor(a) que emergem das narrativas de docentes que atuam em escolas ribeirinhas de Anamã-Amazonas?

Pensar de que maneira buscaríamos respostas para o nosso problema de investigação e para os questionamentos que nos ajudaram a orientar o processo investigativo nos conduziu à elaboração dos objetivos que almejávamos alcançar, como trazemos na sequência:

Objetivos da investigação

Para dar conta de responder à indagação principal que orienta nosso trabalho, elaboramos um objetivo principal, que foi desdobrado em três objetivos específicos.

Geral

- Compreender como as professoras e os professores (re)constroem seus processos identitários e como se reconhecem, enquanto profissionais, no contexto educacional de comunidades ribeirinhas de Anamã-Amazonas.

Específicos

- Identificar os elementos/aspectos constitutivos/influenciadores do ser-professor(a) a partir das experiências de vida (pessoal/acadêmica/profissional) de docentes de comunidades ribeirinhas de Anamã-Amazonas.
- Entender como os processos formativos se articulam com as experiências docentes na constituição identitária de professores(as) de comunidades ribeirinhas de Anamã-Amazonas.
- Apreender os sentidos de ser-professor(a) que emergem das narrativas de docentes que atuam em escolas ribeirinhas de Anamã-Amazonas.

Razões pelas quais justificam nossas travessias em busca de compreendermos os processos identitários de professoras e professores no interior do Amazonas

Realizar pesquisas educacionais no contexto amazônico e não investigar como o processo educativo acontece e se desenrola no interior da floresta e às margens dos rios é negar a nossa própria realidade, a nossa própria identidade.

Pensar esses espaços de educação, de busca e de produção do conhecimento e, portanto, da construção de vidas no interior da floresta e às margens de rios nem sempre nos revelam a imagem real das escolas de comunidades rurais do interior do Amazonas. Por isso, é preciso ter em mente que os espaços destinados à prática da educação formal de comunidades ribeirinhas do Amazonas, ou seja, as escolas, em muitos casos, funcionam em espaços improvisados, alguns impróprios para a prática educacional e muitos com quase nada de recursos materiais e humanos.

A nossa experiência pedagógica e de vida dentro dessa realidade nos permite tanto enxergar quanto sentir, no cotidiano da nossa vida e do nosso trabalho, os problemas que afetam a vida de professores e de estudantes nessa região da Amazônia. Falando mais especificamente do tema que pesquisamos, as buscas que fizemos na BDTD revelaram o quanto a identidade docente ainda é pouco explorada em pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil. Quando olhamos para o contexto amazônico, enxergamos uma carência ainda maior de pesquisas que se debruçam sobre a constituição identitária de professoras e professores.

Mas é importante dizer que encontramos, nesta busca que fizemos na BDTD, dentro do espaço temporal de 2012 a 2021, excelentes e importantes pesquisas de mestrado e de doutorado que se dedicaram a pesquisar a questão identitária de docentes na Amazônia, em diferentes

aspectos e enfoques, como, por exemplo, os trabalhos de doutoramento de Nassar (2013), Vasconcelos (2016), Vasconcelos (2021), Santos (2015) e Santos (2017); e as pesquisas de mestrado de Souza (2016) e Holanda (2017). Além dos trabalhos identificados na revisão de literatura, destacamos, ainda, a tese de doutoramento de Peres (2022). Assim, nosso trabalho de pesquisa vem somar a esses e outros, com o intuito de contribuir para a discussão acerca da educação amazônica e mais especificamente sobre a constituição identitária de docentes que atuam nos territórios amazônicos.

O método assumido

Nesta pesquisa, utilizamos a narrativa (auto)biográfica como método e como técnica, sob a ótica da abordagem qualitativa. Como método, a narrativa é compreendida, neste trabalho, como uma possibilidade de investigação no campo educacional que põe em destaque a figura do sujeito/professor(a), portanto, numa perspectiva decolonial apoiada nas ideias de Belmira Bueno, Elizeu Clementino de Souza, Mariana Meireles, Maria Passeggi, Delory-Momberger, Franco Ferrarotti, António Nóvoa e outros. Como técnica, adotamos os procedimentos da Entrevista Narrativa, na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer. No processo interpretativo das narrativas, baseamo-nos na Hermenêutica Crítica, cuja organização dos eixos interpretativos baseou-se na tríplice *mimesis* de Paul Ricoeur.

Toda a redação deste trabalho foi realizada em primeira pessoa. Ora escrevo na primeira pessoa do singular, porque a minha subjetividade emerge em meio à escrita e à interpretação das histórias de vida que trago. Ora escrevo na primeira pessoa do plural, porque a minha história se entrelaça com outras histórias, mas também porque considero que este é um trabalho de natureza coletiva, porque além de receber contribuições/sugestões de colegas do “Grupo de Pesquisa Laboratório de Formação de Professores para o Desenvolvimento Metacognitivo-Crítico (LaDeM)”, congrega os interesses de pesquisa deste grupo, os interesses da linha de pesquisa no contexto do programa EDUCANORTE e o meu interesse enquanto pesquisador.

A estrutura de escrita do trabalho

Estruturamos este trabalho em quatro capítulos, mais a introdução (Embarcando) e a conclusão (Para não desembarcar). A parte introdutória denominamos “Embarcando”, fazendo uma analogia com o início de uma viagem em que navegamos pelos rios que nos conduziram às identidades de professoras e de professores de comunidades ribeirinhas de Anamã-AM.

Nesta parte, fazemos uma contextualização da problemática que envolve esta pesquisa, trazemos a “Tese” que defendemos, as questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos), as razões pelas quais justificam esta pesquisa, o método que assumimos na investigação e uma descrição estrutural de todo o trabalho.

Para o primeiro capítulo, demos o seguinte título: “Do rio dos deuses ao rio das amazonas: travessias que me (re)fazem professor”. Aqui, fazemos uma analogia com travessias de rios, considerando desde os primeiros anos de vida deste pesquisador, quando ainda habitava as margens do rio Coari, que, segundo Mello (1986), significa “rio dos deuses”, passando por outros rios até chegar ao Solimões/Amazonas, chamado, inicialmente, por Orellana de “Rio das Amazonas” (Jobim, 1957), onde estão situadas cidades que foram importantes para nossa constituição enquanto professor. Nesta parte, relatamos aspectos significativos da nossa vida, a partir de uma perspectiva pessoal, acadêmica e profissional. Chamamos de travessia cada uma das fases marcantes da nossa constituição identitária.

O capítulo dois, que foi nomeado “O mundo líquido das identidades mediado pela linguagem”, está decomposto em cinco seções, nas quais trazemos a base teórica desta pesquisa. A primeira seção do capítulo dois chama-se “A linguagem como prática social mediadora e constitutiva de processos identitários”. Nesta parte, abordamos a linguagem como um fenômeno social, como uma prática coletiva, através da qual as pessoas interagem, relacionam-se e agem na sociedade, possibilitando a constituição identitária do sujeito. A argumentação tem sustentação nas ideias de Bauman (2001), Bakhtin (2011), Benveniste (1992), Carneiro (2014), Ghedin e Franco (2008), Giddens (2002), Konder (2020), Moita Lopes (2003), Silva (2014), Strauss (1999), Orlandi (2015), Woodward (2014) e outros.

A segunda seção deste capítulo recebeu o título “É por meio da diferença que a identidade se constitui”. Aqui, a construção textual foi feita com base na ideia de que a identidade é (re)construída a partir das múltiplas articulações discursivas envolvendo a diferença. Isso é feito apoiado em teóricos como Hall (2014), Laurenti e Barros (2000), Silva (2014) e Woodward (2014).

Na seção seguinte, chamada de “Identidade e contemporaneidade”, discutimos a ideia de que as identidades do mundo atual não têm mais uma única referência, como no passado, e o ser humano atual é constituído não de uma, mas de várias identidades, tornando-se um indivíduo fragmentado. As identidades, agora, não são mais fixas, cristalizadas, mas fluidas, maleáveis e perecíveis. Para tanto, recorremos a autores, como Bauman (2005), Ciampa (1989), Giddens (2002), Hall (2020), Santos (2011) e Woodward (2014).

A próxima seção recebeu o nome de “Identidade docente: o ser-professor(a) em constante reflexão e (re)construção”. Escrevemos essa parte baseados na visão de que o professor (re)constrói permanentemente sua identidade a partir da reflexão sobre si, sua prática e sobre o contexto em que vive e trabalha. Para sustentar a argumentação, trouxemos Alarcão (2011), Darsie e Carvalho (1996), Di Giorgi (2011), Gebran (2012), Ghedin (2009, 2012), Fontoura (2013), Hargreaves (2005), Libâneo (2012), Pimenta (2005, 2012), Nóvoa (1992, 2013, 2019), Marcelo (2009), dentre outros.

A última seção deste capítulo foi chamada de “Formação docente como território de construção de identidades”. Nesta parte, a discussão acontece em torno da ideia de que a formação é inerente à profissão docente que, aliada a outros fatores, resulta na maneira como cada professor se reconhece e se comporta no contexto de sua atuação. A argumentação está amparada em Ghedin (2009), Imbernón (2011), Maldonado (2010), Marinai e Monteiro (2016), Moita (2013), Nóvoa (1992, 1999, 2013, 2015), Pimenta (2012), Saviani (2009), Santos (2004), além de outros.

O terceiro capítulo está dividido em seis tópicos e recebeu o nome de “Rios navegados: travessias que nos conduziram aos processos identitários dos(as) professores(as)”. Nesta parte, falamos da “Revisão de Literatura”, tratamos do método, escrevemos sobre os professores-narradores (sujeitos da pesquisa) e contextualizamos o lugar onde ocorreu a pesquisa.

Iniciando o terceiro capítulo, trazemos o tópico que chamamos de “Identidade docente no cenário brasileiro: estradas pavimentadas, rios inexplorados”. É onde escrevemos sobre os resultados de uma “revisão sistemática de literatura” realizada na “Biblioteca Digital de Teses e Dissertações” (BDTD). Nesta parte, apresentamos os resultados do levantamento retromencionado, considerando trabalhos (teses e dissertações) que versaram sobre o tema da identidade do professor. Os resultados apontaram para uma produção inexpressiva, em termos de quantidade, no Norte do Brasil (por isso, rios inexplorados) enquanto há uma grande concentração produtiva no Sudeste, seguida por Sul, Nordeste e Centro-Oeste (por essa razão, estradas pavimentadas).

Em seguida, vem o tópico que chamamos de “O narrar e o pesquisar: um rompimento de paradigmas por meio das narrativas (auto)biográficas”, onde fazemos uma problematização da pesquisa narrativa (auto)biográfica como um modelo que rompe com as práticas tradicionais de investigação científica. A discussão acontece a partir das ideias de Bueno (2002), Souza (2011), Souza e Meireles (2018), Passeggi e Souza (2017), Delory-Momberger (2012), Franco Ferrarotti (2014), António Nóvoa (2013), Fontoura (2013) e outros.

Na sequência, no tópico “Entrevista Narrativa: fazendo emergir identidades fluidas nos territórios líquidos de Anamã-Amazonas”, abordamos a Entrevista Narrativa como técnica de investigação, conforme a perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2008). Sequencialmente, vem o tópico “O exercício hermenêutico como possibilidade de interpretação das narrativas”, que é onde discorreremos acerca da Hermenêutica Crítica, teoria que embasa a interpretação das narrativas, a partir das ideias de Ricoeur (1976, 2013), Grondin (2004, 2015), Ghedin e Franco (2008), além de outros autores.

No tópico seguinte, denominado “As professoras e os professores que contam e dão forma às identidades”, falamos dos/das professores(as)-narradores(as) que participaram desta pesquisa e dos critérios de inclusão e exclusão. Chamamos o último tópico deste capítulo de “Territórios líquidos em investigação: o lugar de fala e de escuta dos/das professores(as)-narradores(as)”, que é onde contextualizamos o local de realização da pesquisa.

No quarto capítulo, que chamamos de “Ser-professor(a) nos territórios líquidos de Anamã-Amazonas”, apresentamos a interpretação das narrativas, cuja divisão foi baseada na tríplice *mimesis* de Paul Ricoeur (2010, v. 1) e ficou assim definida: “Prefiguração identitária: as identidades docentes que atravessam os territórios líquidos de Anamã-AM”, “Configuração identitária: o fazer-se professoras e professores nas travessias dos territórios líquidos de Anamã-AM”, “Refiguração identitária: ressignificando o ser-professor(a) nos territórios líquidos de Anamã-AM”.

A conclusão deste trabalho foi denominada “Para não desembarcar”. Mais uma vez recorreremos à analogia, concebendo a identidade docente como algo que não se encerra, mas que se refaz constantemente, em ciclos que se renovam por toda a vida do indivíduo, neste caso, do(a) professor(a) ribeirinho(a). Portanto, é preciso não desembarcar do barco da Educação e continuar a navegar por todos os rios, de porto em porto, produzindo conhecimento.

Para finalizar este texto introdutório, apresentamos, a seguir, um poema produzido pela professora Dra. Bárbara Lapa, cuja leitura foi realizada no dia da defesa desta tese de doutoramento.

As travessias que nos atravessam

Na condição de professoras e professores que somos

Nas travessias que nos fazemos

Na ação que nos comunica, na identidade que nos acontece

Nos líquidos ciclos em que nos construímos

Somos frutos da invenção e da compreensão

Nosso EU é feito e refeito em uma estrada fluida

*A viagem é como a identidade, complexa, perecível, tortuosa, maleável, começada,
cicatrizada e recomeçada, mas nunca acabada*

E morrer afogado no temporal não é a intenção

Navegar na construção de uma identidade de si

É colocar na canoa o percurso, é metamorfosear-se

Desafiar-se na constituição, compreender-se constituído

Ser docente e ser humano é prefigurar-se, configurar-se e reconfigurar-se

Em ciclos dinâmicos, fragmentados, experienciados, inacabados e vivos

Atravessando as travessias que nos atravessam no través de NÓS

*Autoria: Bárbara C. Lapa. Manaus, 20 de fevereiro de 2024. Poema dedicado aos professores Josué
Medeiros e Evandro Ghedin*

1 DO RIO DOS DEUSES AO RIO DAS AMAZONAS: TRAVESSIAS QUE ME (RE)FAZEM PROFESSOR

Neste capítulo, faço um relato da minha vida a partir de uma perspectiva pessoal, profissional e acadêmica. Dividi a escrita acerca da minha trajetória em tópicos que decidi chamar de travessias, fazendo uma analogia com deslocamentos por lugares distintos e/ou fases da minha vida que considero mais importantes. Externo, aqui, um pouco das minhas angústias, meus medos, momentos de alegria, minhas vivências e expectativas.

Esse movimento reflexivo, que é a busca por lembranças guardadas na memória de experiências pretéritas, me traz ao presente muitas imagens, sons e cheiros que significaram e significam muito para mim.

O rememorar de uma trajetória constitui-se como um processo de idas e vindas em múltiplas dimensões. É um movimento que visa resgatar as imagens significativas, daquilo que consideramos indispensável ao pensar-se agora, como se buscássemos imprimir as imagens de uma temporalidade rica em vivências, mediante dimensão reduzida da realidade, destacando-se desta, parcialidades, detalhes, nuances, reflexos de uma totalidade complexa, agora diluída em lembranças e memórias (Vasconcelos, 2021, p. 14).

Esse movimento de rememorar vivências pretéritas sempre nos submete ao risco de traduzirmos o real em um acontecimento mais belo do que realmente é (Vasconcelos, 2021). Eu penso que esse exercício de fazermos emergir nossas experiências do passado para mostrar ao público é sempre um movimento tendencioso, porque somos tentados a esconder nossos fracassos e mostrar apenas o que nos engrandece.

De qualquer forma, independentemente do que decidimos apresentar ao público, trazer ao plano da linguagem lembranças pretéritas é sempre um momento de aprendizagem. Para Passeggi e Souza (2017), quando alguém narra a própria história, ainda que não seja possível fazer qualquer tipo de mudança nos fatos, é sempre uma oportunidade para reinterpretá-los sob uma nova ótica, em um novo contexto. Assim, quando alguém reinterpreta histórias de sua vida, reinventa-se.

Por essa ótica, nesse exercício hermenêutico que faço da minha própria trajetória, o mais importante não é aquilo que apresento, neste texto, ao público, mas a (re)interpretação que faço de mim e do que já vivi, considerando o que pretendo viver. Portanto, as travessias de minha vida que apresento neste texto são resultados de momentos reflexivos que me possibilitaram aprender a me compreender melhor e a me (re)fazer professor.

1.1 Primeira travessia: quando as águas não se misturam

O esforço que faço para compartilhar um pouco de mim neste trabalho envereda pelo jeito que considero mais fácil de se contar uma história, ou seja, faço uma narração que obedece à cronologia dos acontecimentos. Assim, começo a falar de mim a partir de minha chegada a este universo líquido e verde da Amazônia brasileira. Começo pela minha primeira travessia por esta vida-ribeirinha nas cabeceiras do rio Coari.

No início de um mês de dezembro do ano de 1977, iniciava esta história que hoje vos conto, cujo começo foi o meu nascimento em um pequeno vilarejo denominado “Vila Andrade” situado no rio Coari². Quando busco, nas minhas memórias, por acontecimentos de minha infância, sempre me lembro das muitas vezes que ia passar férias escolares na casa de minha vó materna que, na época, ainda residia nas proximidades do lugar onde nasci. Talvez seja por isso que os sons da floresta, o barulho do remo batendo na água, o ruído do banheiro, o cheiro que a floresta tem sejam sensações e lembranças que me vêm à memória sempre que penso na minha infância. São vivências que se somam a muitas outras para me constituir como pessoa e que me fizeram ser o que sou.

Ainda era muito pequeno, conta a minha mãe, quando embarcamos em uma pequena canoa de madeira e navegamos em direção à sede do município de Coari. Essa foi a primeira e, com certeza, umas das travessias mais importantes da minha vida. Não sei exatamente, mas penso que foi o sonho de um “futuro melhor” para a família que moveu meus pais a navegarem em direção a outras margens do rio e em outros rios. “Processos migratórios nem sempre têm motivos e razões evidentes aos que se envolvem na situação. Muitas das vezes, os sujeitos não têm clareza das implicações de tais condutas, nem tampouco o que prospectivamente enfrentarão” (Vasconcelos, 2021, p. 16).

Depois de chegarem à sede do município de Coari, meus pais navegaram pelo rio Solimões até chegarem a Manaus, lugar onde os rios Solimões e Negro se afrontam, a partir de onde o Solimões passa a ser chamado Amazonas.

O Rio das Amazonas. [...]. Dono do seu caminho, ao ímpeto dos seus quase duzentos mil metros cúbicos por segundo, ele avança até encontrar-se com o Negro, território de mistério, as águas barrentas de um jamais se misturando com as pretíssimas do outro: é ali que ele se faz Amazonas propriamente dito, impetuoso [...] (Mello, 2003, p. 23).

² De acordo com Mello (1986), o escritor Cônego Ulisses Penafort, em seu livro “Brasil Pré-Histórico”, escreveu que a palavra Coari tem origem na expressão indígena *Huary-yu* e, entre outros significados, quer dizer “rio dos deuses”.

Ao deixarem as águas do Solimões e avançarem pelas águas do rio Negro, as travessias foram de cidade em cidade até alcançarem São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro. O que os movia naquelas viagens eram, simultaneamente, a necessidade e a esperança de dias melhores para a família. No entanto, meus pais não tiveram êxito na tentativa de melhorar de vida por entre as margens do Negro-rio. Nesse caso, assim como as águas barrentas-amareladas do Solimões não se misturam com as negras-águas do rio Negro, as vidas de meus pais também não se integraram à realidade do rio de águas pretas.

Por causa da frustração de não conseguirem nada de concreto que pudesse garantir ao menos o sustento da família, meus pais retornaram para Coari. Assim, pelas águas negras do Negro-rio³, meus pais fizeram as travessias de volta até alcançarem as águas barrentas-amareladas do rio Solimões, cuja subida pelas suas correntezas se deu até o município de Coari, de onde haviam saído.

Depois de retornarem a Coari, meus pais rumaram por rios diferentes. Meu pai retornou ao rio Negro com o intuito de perseguir o sonho ainda inalcançado e depois fez outras travessias até chegar ao Lago de Anamã. Minha mãe, com quatro filhos, permaneceu em terras coarienses⁴. Começava aí uma nova e difícil fase em nossas vidas. Minha mãe, mesmo analfabeta àquela época, conseguia compreender o valor inestimável da educação escolar para o futuro de sua prole.

Assim, envolta pela insegurança e pela complexidade da vida em que se encontrava naquelas circunstâncias, recusou-se a retornar para perto de seus pais, que ainda viviam às margens do rio Coari, lugar que não oferecia qualquer possibilidade de se adentrar em uma escola e sentar-se diante de uma professora ou de um professor. Mesmo sem casa própria para morar, a decisão corajosa de minha mãe nos fez permanecer em Coari, onde vivi minha infância, adolescência e parte da minha vida adulta.

As portas da escola, que me possibilitaram conhecer a educação formal e novas maneiras de enxergar o mundo, abriram-se para mim em 1986, quando ingressei na 1ª série⁵ do antigo Primeiro Grau, na Escola Estadual Iraci Leitão, situada à rua Plínio Coelho, bairro de Chagas Aguiar, em Coari-AM, onde estudei até a 4ª série⁶ do Primeiro Grau.

³ Trocadilho que faz referência ao rio Negro, que banha Manaus e é um dos principais afluentes do Solimões.

⁴ De acordo com IBGE (2024), palavra que denota o que é ou quem é natural de Coari-AM.

⁵ A 1ª série do antigo Primeiro Grau equivale ao 2º ano do atual Ensino Fundamental.

⁶ A 4ª série do antigo Primeiro Grau equivale ao 5º ano do atual Ensino Fundamental.

Nessas travessias da vida, outras margens precisaram ser alcançadas, e novas etapas foram superadas na minha trajetória estudantil, passando pela escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no Centro da cidade de Coari, onde estudei toda a parte ginasial até o 1º ano do curso de Magistério, em 1994. Sempre foi um desejo de minha mãe para que eu me tornasse professor. Eu sempre sonhei com o curso de “Administração”, mas não havia na cidade onde eu morava. Sendo assim, estudar para ser professor, naquele contexto interiorano do Amazonas, era mesmo a melhor escolha.

Naquela época, a realidade de Coari não me permitia vislumbrar muitas oportunidades de formação⁷ nem uma mudança da minha condição de vida naquele lugar, o que me inquietava e me fez sair de lá, perspectivando sonhos que poderiam ser viabilizados pela educação. Naquelas circunstâncias, ao me projetar no futuro, a capital do Amazonas me pareceria ser o destino que eu deveria rumar...

1.2 Segunda travessia: navegando entre sonhos e realidade

Vivendo em uma pequena cidade do interior amazonense, eu não conseguia vislumbrar possibilidades de alcançar sonhos que eu nutria e que perspectivava para minha vida. Naquela época, não havia cursos de nível superior no município de Coari. Quem almejasse cursar uma faculdade teria que se deslocar até Manaus. Diante dessa realidade de poucas oportunidades acadêmicas, no início do ano de 1995, decidi que deveria me mudar para Manaus, em busca de melhores oportunidades na vida e da realização de grandes sonhos.

Com as poucas vestes que possuía, tomei a única forma a que me permitia sair dali para qualquer outro lugar, um barco-recreio. Naquela manhã de um dia ensolarado, aquele barco-recreio desatracou daquele pequeno porto em direção a Manaus. Para os tripulantes daquela embarcação e, certamente, para muitas das pessoas que ali estavam, aquela era apenas mais uma viagem rotineira. Para mim, era a possibilidade da realização de grandes sonhos, de mudança de vida que eu muito perspectivava. Era a descoberta de um mundo diferente do que eu estava habituado.

⁷ Atualmente, a cidade Coari já dispõe de vários cursos de nível superior e de pós-graduação, que são oferecidos pelo “Instituto de Saúde e Biotecnologia” (ISB/UFAM), pelo “Núcleo de Estudos Superiores da Universidade do Estado do Amazonas” (UEA), pelo “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas” (IFAM), além de cursos viabilizados pela “Universidade Aberta do Brasil”. Além dessas instituições públicas, há algumas universidades privadas que oferecem cursos presenciais, semipresenciais e a distância. Essa realidade atual contrasta bastante com a que relato acima, embora devamos reconhecer que ainda há municípios do Amazonas e localidades rurais de Coari e de outros municípios amazonenses que ainda são carentes de políticas educacionais que ofereçam oportunidades formativas para a população.

No dia seguinte, ainda de madrugada, um pouco antes do sol despertar de uma noite mal dormida, saltei da minha rede e olhei por detrás de uma lona que os proprietários de barcos-recreios costumam usar para proteger os passageiros de uma eventual chuva e enxerguei um grande clarão⁸ que emergia por detrás da floresta. O clarão era o sinal de que estávamos bem próximos de Manaus. Não demorou e comecei enxergar a cidade. Ao mesmo tempo, tudo era novo e incerto naquele instante. Não sei o que era maior em mim, a vontade de vencer ou o medo do fracasso.

Já em Manaus, ainda em 1995, dei continuidade ao curso de Magistério no Instituto de Educação do Amazonas (IEA). Após concluir o curso de Magistério, em 1996, fiquei um tempo em Manaus a procura de emprego e na tentativa de ser aprovado no vestibular da UFAM. No entanto, apesar de estar mais perto, geograficamente, da universidade, ela continuava sendo apenas um sonho distante para mim. A realidade objetiva da vida em Manaus começava a se desvelar muito mais difícil do que eu havia imaginado. As “ações afirmativas”⁹ que, hoje, contribuem para a inclusão universitária de muitos jovens oriundos das periferias ainda não haviam sido consolidadas no Brasil naquela época.

A vida em Manaus ficava cada vez mais difícil para mim, que estava desempregado e sem casa própria para morar. Essa realidade me forçou a buscar oportunidades em outras margens, em outros rios. Dessa maneira, poucos meses depois de ter concluído o curso de Magistério, sem ter tido muito tempo para buscar uma aprovação em um vestibular, decidi que era o momento de navegar por outros rios. Não era, para mim, a abdicação do sonho, mas eu sentia que ele se distanciava de mim, ou melhor, eu me distanciava dele. Assim, no início do segundo semestre de 1997, não lembro exatamente do mês, iniciei uma nova travessia, dessa vez em direção ao município de Anamã, terra onde meu pai residia. A intenção era passar uma temporada e depois retornar a Manaus a fim de perseguir os sonhos que eu ainda cultivava, mas não foi o que aconteceu...

⁸ Reflexo das luzes que vinham da direção da cidade de Manaus e que emergiam por detrás da mata.

⁹ “No Brasil, as Ações Afirmativas são mais comuns em instituições de ensino superior públicas – que historicamente foram elitizadas e brancas -, possuindo programas de reserva e/ou suplementação de vagas para a população negra, indígena, para alunos/as oriundos/as das escolas públicas, com deficiência e mais recentemente abrangendo também os alunos imigrantes e refugiados. A partir da implantação da Lei 12.711, de 29/08/2012, as Ações Afirmativas foram implantadas impositivamente nas Universidades e Institutos Federais garantindo o ingresso de um número considerável de estudantes oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos e pardos, assim como o ingresso de alunos com deficiência, alunos indígenas e alunos refugiados/imigrantes, tomando as universidades como agentes estratégicos na construção da cultura dos direitos humanos, da erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, com vistas a construir uma sociedade mais equitativa” (Mocelin; Martinazzo, 2017, n.p).

1.3 Terceira travessia: o início da profissão entre rios e florestas

A travessia em direção à Anamã, no segundo semestre de 1997, levou-me até a Vila Arixí, localizada no “Lago de Anamã”, onde morava meu pai. Nesta comunidade, passei a ajudar meu pai em um pequeno comércio, mas o sonho de cursar uma faculdade permanecia vivo dentro de mim. Desde criança, eu cultivava o sonho de estudar e alcançar uma formação que me permitisse ter uma vida melhor e poder ajudar minha família. Minha irmã, certa vez, falou que eu era um sonhador. De fato, eu sempre tive e ainda tenho muitos sonhos, porque “minha esperança morava no *sonho*” (Freire, 2021b, p. 145) e ainda mora.

Foi nessa realidade amazônica que, no ano 2000, tive minha primeira experiência profissional como professor, quando comecei a lecionar, por meio de um contrato temporário, na Escola Estadual Maria Nogueira Marques, localizada na Comunidade Arixí, no Lago do Anamã, e na Escola Estadual Duque de Caxias, também localizada na Zona Rural de Anamã, às margens do rio Solimões, na comunidade denominada “Cuia”.

No trajeto entre uma comunidade e outra, passei por várias situações de perigo. Lembro de uma vez quando fui surpreendido por um temporal que caiu repentinamente enquanto eu fazia a travessia do rio. Na ocasião, fui obrigado a parar na margem do rio, a fim de evitar um naufrágio. Precisei buscar refúgio em terra firme. Nesses territórios líquidos do interior do Amazonas:

Os homens respeitam, temerosos, as forças do temporal, que verga e derruba árvores imensas, arrastadas pela correnteza, troncos que se chocam contra os barcos, estraçalhando quilhas e calados. Quando o temporal se anuncia, e muitas vezes ele se arma de um instante para o outro, canoas, batelões e até embarcações das grandes logo procuram refúgio numa enseada das margens ou penetram, assustadas, pela boca de um igarapé. ‘Morreu afogado no temporal’ – é frase frequente nos barrancos da minha terra (Mello, 2003, p. 49-50).

Aqui, nessas territorialidades ribeirinhas, respeitamos os temporais, respeitamos os rios, as florestas, como respeitamos as pessoas idosas. “O rio diz ao homem o que ele deve fazer. E o homem segue a ordem do rio. Se não, sucumbe” (Mello, 2003, p. 27). Naquele período, quando eu fazia a travessia entre as duas escolas, em dias de sol intenso, como é em boa parte do ano na região amazônica, quando o vento se recolhia, deixando o rio repousar tranquilo, as águas do Lago de Anamã refletiam as nuvens passeando pelo céu de azul intenso. Ao mesmo tempo, toda aquela beleza contrastava com meu olhar triste, sentado no banco da canoa. Era a expressão do medo e de rios de dúvidas em relação a meu futuro.

Misturado a tudo isso, uma grande insegurança e muitas dúvidas em relação àquilo que eu oferecia aos alunos também me consumiam. Eu tinha muito medo de não ser o professor de que os alunos almejavam e necessitavam. Naquela ocasião, buscar as referências docentes guardadas na memória era inevitável. Pimenta (2005) argumenta que os que estão para se tornarem professores sempre carregam referências de seus antigos mestres. E eu tinha minhas referências. Como não lembrar daquele professor, de quando eu ainda estava no Ensino Fundamental, que chegava todos os dias à sala de aula portando somente o diário de classe e que, logo após o momento da chamada, ditava todo o conteúdo da aula, com vírgulas e todos os demais sinais de pontuação “gravados na cabeça”, como se tivesse tudo escrito em sua memória?

Naquela época, aquilo fascinava e intrigava a mim e a todos os outros estudantes. Hoje, eu sei que o que ele fazia era tão somente reproduzir o mesmo conteúdo para todas as turmas em que trabalhava, para todos os estudantes, todos os anos, da mesma forma. De um ano para o outro, de uma turma para a outra, nada mudava na aula dele, nem mesmo as vírgulas dos conteúdos com os quais trabalhava. Lembrando do que disse Freire (2020), ele era tão somente um narrador, comunicador de conteúdo. Mas as memórias que eu guardava de meus antigos professores insistiam em trazê-lo às minhas lembranças.

Nesse exercício reflexivo sobre qual tipo de professor eu deveria me tornar, também não tinha como não lembrar daquele outro professor intransigente, autoritário, que não permitia qualquer atraso no horário da aula, qualquer tipo de interação entre os discentes durante o momento em que a aula acontecia. Ainda me vinha à lembrança daquele professor que deixava todo mundo à vontade e não se importava com qualquer forma de “disciplina” ou de compromisso dos alunos com as tarefas escolares. Eu jamais conseguiria esquecer daquela professora que me xingou quando me viu pedindo emprestado ao colega um apontador de lápis. Esse, certamente, foi o exemplo de professor(a) que eu mais me esforcei e me esforço para não ser. Freire (2022a) defende que todo professor deixa marcas na vida de seus alunos. E eu carrego muitas marcas deixadas por meus antigos professores e professoras.

Nessa busca por me encontrar comigo mesmo e me entender como profissional docente, muitos outros professores me vieram e me vêm à lembrança. Penso que, fora o tipo de professora que me xingou, já fui um pouco de cada um dos muitos professores que já cruzaram as travessias de minha vida. É possível que eu tenha encantado alguns estudantes e frustrado outros. A única certeza que tenho é que aprendi e continuo a aprender com todos eles. Assim, eu ia e venho me (re)fazendo professor, buscando nas memórias as referências do que eu queria,

não queria e não quero me tornar. Lembrando de Ciampa (1989, p. 67), venho tentando ser essa “unidade da multiplicidade”.

Permaneci por um ano naquele contexto de busca de superação das adversidades que a realidade ribeirinha-amazônica me colocava, no mesmo instante em que eu travava uma luta interna, comigo mesmo, com as minhas dúvidas, inseguranças e medos, para me fazer professor naquele início de profissão. Ainda em Anamã, no ano de 2001, novas perspectivas se descortinaram na minha vida profissional quando participei do processo seletivo para ingressar no “Curso Normal Superior” (CNS), oferecido pela “Universidade do Estado do Amazonas” (UEA) através do “Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação” (PROFORMAR). O vestibular foi realizado no fim de 2001, e a aula inaugural aconteceu em fevereiro de 2002.

Esse curso foi decisivo para minha vida profissional. Além da realização do sonho de ingressar em um curso de nível superior, foi uma oportunidade para enxergar a realidade educacional a partir de novas perspectivas. Estudei os dois primeiros semestres do CNS em Anamã, depois solicitei transferência para Coari, onde continuei a estudar a partir do 3º período até concluir o curso em 2005.

1.4 Quarta travessia: de volta às origens

Em setembro de 2002, regressei ao meu lugar de origem. Neste retorno, fui designado para a Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo, onde trabalhei de setembro de 2002 a dezembro de 2005. Apesar de já ter quase três anos de experiência docente, eu ainda carregava muitos receios e incertezas sobre minha permanência na profissão. Considerando os ciclos da carreira docente propostos por Huberman (2013), eu estava saindo da fase de entrada na profissão, que vai do primeiro ao terceiro ano. Gonçalves (2013) aponta que os piores anos da carreira docente acontecem no início da profissão ou quando o fim desta fase começa a se aproximar. Era exatamente esse o momento em que eu me encontrava, ou seja, estava me aproximando do fim da fase inicial da carreira docente.

Naquelas circunstâncias, eu ainda enfrentava muitos conflitos internos, tanto em relação à insegurança no meu trabalho quanto em relação à minha permanência na docência. Além do mais, a nova realidade em que me encontrava me causava um certo medo, uma vez que eu estava diante de um novo perfil de estudantes e de novos colegas de trabalho, mas também

porque eu tinha consciência de que não poderia fazer do mesmo jeito o meu trabalho diante de uma nova realidade.

Nesse novo ambiente de trabalho, na convivência com os discentes e com os colegas de profissão, continuei aprendendo a ser professor, cada dia um pouco, porque “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu ‘saber trabalhar’” (Tardif, 2014, p. 57, grifos do autor). Aos poucos, fui ganhando confiança e entendendo a dinâmica da realidade em que me achava naquele momento.

Ainda no ano de 2005, quando estava concluindo o CNS, obtive aprovação no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Coari (SEMED) para o cargo de professor das Séries Iniciais. Em 2011, novamente obtive aprovação em concurso público, dessa vez para o cargo de Professor das Séries Iniciais (40h semanal) da SEDUC-AM. A partir de então, solicitei exoneração da cadeira da SEMED e passei a trabalhar com uma carga horária de sessenta horas por semana, todas pela SEDUC.

Nesse novo momento da minha carreira docente, eu já havia superado alguns dilemas e ainda preservava outros. Eu já havia passado pela “Fase de Estabilização” e já estava na “Fase de Diversificação” na carreira, conforme Huberman (2013) defende. Para este autor, a “Fase de Diversificação” é o momento da carreira em que a professora ou o professor busca diversificar seus métodos, sua maneira de se relacionar com os discentes, com os colegas, é quando tende a experimentar diferentes materiais didáticos e modos de avaliação, ou seja, busca realizar inúmeras experiências pessoais no seu trabalho. Eu queria diversificar também o público com qual eu trabalhava, mas minha formação não permitia.

Por essa razão, em 2010, decidi cursar Letras: Língua e Literatura Portuguesa, pela UFAM. Este curso me permitiu reconfigurar minha carreira e, conseqüentemente, ressignificar minha identidade profissional, uma vez que me permitiu obter aprovação no concurso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), cuja convocação para posse aconteceu no fim de 2016, culminando com minha entrada em exercício no IFAM, em janeiro de 2017. O curso de Letras também foi decisivo para que eu empreendesse uma nova fase de meu processo formativo. Em 2015, fui aprovado no processo seletivo para ingressar no Mestrado em Letras, pela UFAM. Iniciei o mestrado em março de 2016 e concluí em agosto de 2018.

Com a convocação para tomar posse no concurso do IFAM, no *campus* Manacapuru, uma importante fase na minha vida profissional foi encerrada, pois necessitei solicitar exoneração da SEDUC, uma vez que o IFAM exige dedicação exclusiva. Esse acontecimento

fechou um ciclo que durou dezessete anos de atuação como professor da SEDUC-AM. Por essa razão, uma nova travessia precisou ser iniciada.

1.5 Quinta travessia: navegando em águas Muras

O ciclo que se fechou com a minha saída da Rede Estadual de Ensino permitiu que um novo período de experiência profissional fosse iniciado. Dessa vez, desci pelas correntezas das águas barrentas-amareladas do Solimões em direção à “Terra da Ciranda”, como é conhecida a cidade de Manacapuru, que é originária das tribos “Muras”, como indica Beltrão (1998).

Nessa nova fase de minha vida de professor, não foram apenas a cidade e a instituição que mudaram, o sistema de ensino mudou, as exigências, os discentes e eu também mudei. A docência me fez e continua a me fazer professor todos os dias. “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (Tardif, 2014, p. 56-57).

Enquanto estava em Manacapuru, dei continuidade à minha pesquisa de mestrado. Fui a campo realizar a coleta de dados, consegui qualificar e avançar na escrita da dissertação. Com uma carga horária de trabalho menor, eu conseguia dedicar mais tempo para o trabalho de pesquisa.

Minha passagem pelo campus Manacapuru durou apenas um ano, mas foi uma experiência incrível e muito enriquecedora. No fim do ano de 2017, surgiu a possibilidade, por meio de um edital de remoção, de fazer uma permuta com um colega que estava locado no *campus* Coari e desejava mudar para Manacapuru. Concretizada a permuta, em janeiro de 2018, iniciei a travessia de volta para minha terra natal.

No início de 2018, fiz o trajeto de volta, rio acima, em direção a Coari. Mais uma vez um recomeço, com reencontros e desencontros. Foram novos desafios e novas perspectivas. Em Coari, consegui finalizar e defender minha dissertação, que aconteceu no mês de agosto de 2018.

1.6 Sexta travessia: navegando pelo doutoramento

No ano de 2019, participei do processo seletivo para o curso de Doutorado em Educação na Amazônia, ofertado pelo “Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia” (EDUCANORTE). Logo no mês de janeiro de 2020, efetuei a matrícula no curso de

doutoramento na UFAM. Foi um início de ano cheio de expectativas. Porém, antes mesmo que tivéssemos a primeira aula, fomos surpreendidos com a suspensão de aulas presenciais nas instituições de ensino brasileiras, em decorrência da adoção de medidas de distanciamento social para mitigar o avanço da pandemia da Covid-19.

Por causa disso, o primeiro semestre de 2020 foi bastante angustiante e não tivemos qualquer atividade relacionada ao curso. As incertezas em relação ao início do curso e em relação à doença, que se espalhava rapidamente, tomaram conta de mim. Somente no início do segundo semestre de 2020, conseguimos iniciar a primeira disciplina do curso de doutoramento. As aulas aconteceram por meio da plataforma *Google Meet*. Foi um período extremamente desafiador. Além de dar conta das atividades inerentes ao curso de doutoramento, tive que enfrentar meu próprio adoecimento e o adoecimento de familiares. Foi difícil lidar com a situação.

Mesmo com todas as medidas adotadas por autoridades e pela população, o vírus se espalhou e se diversificou, sofrendo mutações que desafiaram cientistas do mundo todo. No início, quando o vírus foi detectado em uma cidade chinesa, tínhamos dúvidas se ele nos alcançaria, se ele seria capaz de chegar às pequenas cidades e aos distantes povoados no interior da floresta amazônica. Mas o vírus chegou até nós e nem demorou para chegar. O adoecimento foi total. Muitas perdas de vidas e de sonhos.

Naqueles momentos angustiantes, viver talvez fosse o sonho ou o desejo da maioria das pessoas, apenas viver era o que muita gente desejava. Mas o vírus se mostrava imprevisível, irreconhecível, impiedoso. Muitos projetos de vida e muitos sonhos foram interrompidos. Eu não tinha certeza nenhuma se conseguiria fazer a travessia do período pandêmico, acredito que muita gente não tinha qualquer certeza sobre a chegada a outra margem do rio. A travessia da vida ficava, a cada dia, mais difícil, a outra margem do rio, às vezes, parecia inatingível, mas consegui atravessar a tormenta. Junto comigo, outras pessoas, familiares, amigos lutavam para resistir e resistimos. As marcas ficaram na nossa vida, na nossa identidade. As cicatrizes desse contexto nebuloso ficaram em nós, permanecem...

Por causa de restrições impostas pelas autoridades sanitárias para tentar diminuir o contágio com o vírus da Covid-19, além da suspensão de aulas presenciais, houve a suspensão de pesquisas presenciais envolvendo seres humanos. Tudo isso me impossibilitou de avançar nos estudos de doutoramento como planejei e de dar a forma que gostaria para a minha pesquisa. Em consequência, precisei repensar meu projeto, adequando-o para que se tornasse exequível, dentro das condições objetivas em que me encontrava naquele momento.

Meu projeto inicial foi planejado para que a pesquisa fosse feita em dois municípios da região do Médio Solimões: Anamã e Coari. No entanto, por causa de tudo o que aconteceu, especialmente por causa de problemas de saúde em decorrência da pandemia, considerei prudente realizar a pesquisa somente em uma das cidades inicialmente planejadas. Nesse caso, optei por realizar a pesquisa no município de Anamã, e somente no início de 2023 consegui iniciar a pesquisa de campo.

Já quase encerrando a escrita deste trabalho, dei-me conta de uma coisa que não havia percebido em toda a travessia que fiz pelo curso, eu estava escrevendo este texto como se não fosse um ribeirinho da Amazônia. Eu nunca neguei minha condição de ribeirinho-amazônida, mas no processo de escrita desta tese, já navegando para o encerramento deste ciclo, eu me dei conta de que a maneira como eu escrevia este trabalho não refletia nele a minha identidade ribeirinha, a começar pelo título, que até então se chamava “No banco da canoa, nas correntezas do Solimões: navegando em processos identitários de professores em territórios líquidos do interior do Amazonas”.

Penso que a forma como a segunda parte do título estava escrita poderia dar a conotação de que alguém, que não é do contexto amazônico, estava pesquisando e escrevendo sobre os professores da região. Nesse processo, ao mesmo tempo em que fui escrevendo este texto, lendo e relendo, tentando interpretar as narrativas das professoras e dos professores que narraram suas histórias para mim, fui me dando conta de mim, da minha própria identidade e percebendo que este trabalho também é sobre mim, professor ribeirinho da Amazônia. Eu sou da Amazônia e, lembrando do que disse Boff (2017), eu enxergo com os olhos que tenho e leio, interpreto, penso a partir de onde meus pés pisam.

As muitas leituras que fiz, nesse processo de compreensão de mim e de outras e outros professores ribeirinhos-amazônidas, levaram-me a (re)visitar Paulo Freire. Lá na “Pedagogia da Esperança”, quando reflete sobre o momento de pós-lançamento de “Pedagogia do Oprimido”, este eminente autor conta que, após o lançamento desta obra em Nova York, começou a receber inúmeras cartas de mulheres americanas, falando sobre sua obra recém-lançada nos Estados Unidos.

Freire (2022c) conta que, dentre os muitos elogios que recebeu, elas o acusavam de ter adotado uma linguagem machista e discriminatória na escrita da tão importante obra, especialmente em trechos da obra em que ele usava a palavra “homens” para se referir a homens e mulheres. Freire conta que não se considerava machista e, por isso, a princípio, não compreendeu a razão das críticas, porque quando usava a palavra “homens”, as mulheres também estavam incluídas. No entanto, o autor conta que acabou reconhecendo a legitimidade

das críticas, porque esse não é um problema gramatical e sim ideológico. “Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher e homem* ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (Freire, 2022c, p. 93, grifos do autor), disse o autor.

Eu reproduzi esta história de Freire para dizer que, ao ler este relato do autor, eu também consegui enxergar o estilo machista e discriminatório que eu havia adotado na escrita deste trabalho, apesar de também não me reconhecer machista. O estilo machista que eu havia adotado nesta tese acontecia, principalmente, quando eu mencionava somente o termo “os professores”, acreditando que falava também de professoras. Mas o que eu estava fazendo era discriminar, subestimar, invisibilizar a presença e a importância feminina neste trabalho de pesquisa e na educação amazônica.

Por essa razão e por acreditar que esta tese também é sobre mim, decidi mudar o título e toda a maneira de escrever este trabalho, porque “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...]. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (Freire, 2022c, p. 94). Fiz um esforço para me libertar de meu inconsciente machista que vive dentro de mim, mas é possível que tenha sobrado algum resquício de machismo neste trabalho. Não é tão fácil me descolonizar de uma mentalidade que imprimiram em mim desde criança.

Nas travessias por este doutoramento, ampliei os contatos, alarguei as leituras. As vivências que experimentei no grupo de pesquisa “Laboratório de Formação de Professores para o Desenvolvimento Metacognitivo-Crítico”, as trocas com meu orientador e com os colegas deste grupo de pesquisa, as experiências nas disciplinas de doutoramento me fizeram perceber o quanto da “educação bancária”, que Freire (2020) combateu, a que fui submetido desde que me sentei em um banco-escolar pela primeira vez ainda resta em mim e o quanto eu ainda tenho reproduzido essa maneira de ser professor na minha prática docente. Mas saio do curso mais consciente de mim, mais consciente de minhas potencialidades e fraquezas, mais consciente de minha identidade profissional e, lembrando novamente de Freire (2021a, 2022a), consciente de meu inacabamento.

Neste momento, que já se aproxima o fim do curso de doutoramento, meu trabalho de pesquisa ganha forma através deste texto. Foi uma fase de muitas adversidades, mas foi também um período de muito aprendizado e de conquistas. E a principal conquista, fora o fato de eu ter conseguido fazer a difícil travessia por esse momento nebuloso da história humana provocado pela pandemia da Covid-19, consegui alcançar este momento de conclusão do curso de doutoramento.

Nessas travessias, eu me refiz, às vezes mergulhando fundo em rios de muitas dúvidas que me acompanharam e me acompanham. No entanto, sigo acreditando em que estar de um lado do rio não significa ficar sempre na mesma margem, as travessias são necessárias. “A travessia de fronteiras jamais é uma jornada solo, é permeada de multidões de nós mesmos compondo com o outro (também multidão) e de inusitados” (Martins *et al.*, 2022, p. 9). Assim, em direção à outra margem, nesse mundo de relações travadas com os muitos eus e com os outros que atravessaram minha vida, vou me modificando, vou me refazendo professor.

Agora, novas travessias serão necessárias, em um sobe e desce de rios. Assim como as águas dos rios sempre vão embora, deixando exposta a terra adubada para o ribeirão produzir os alimentos que sustentam o povo amazônico e depois voltam para irrigar novamente a terra e nutrir a vida nesses lugares, num ciclo que se abre e se fecha continuamente, eu também preciso ir e voltar, navegar por novos rios, recomeçar, ressignificar e reconstituir minhas identidades constantemente.

Nesse movimento reflexivo de me lembrar de quem já fui e pensar no que estou sendo e no que pretendo ser, vêm-me à lembrança muitos tempos difíceis, de muitas tempestades que dificultaram, mas não impediram as travessias. Apesar de noites escuras e águas agitadas, sigo confiante que os sonhos ou talvez as fantasias me permitam alcançar sempre a outra margem do rio.

2. O MUNDO LÍQUIDO DAS IDENTIDADES MEDIADO PELA LINGUAGEM

Dividimos este capítulo em cinco seções, que é onde trazemos o embasamento teórico desta pesquisa. A organização das seções ficou definida da seguinte maneira: a primeira seção chama-se “A linguagem como prática social mediadora e constitutiva de processos identitários”; a segunda seção foi denominada “É por meio da diferença que a identidade se constitui”; a terceira chamamos de “Identidade e contemporaneidade”; a quarta foi nomeada de “Identidade docente: o ser-professor(a) em constante reflexão e (re)construção”; já a quinta parte, recebeu o nome de “Formação docente como território de construção de identidades”.

2.1 A linguagem como prática social mediadora e constitutiva de processos identitários

Estamos na linguagem, movendo-nos dentro dela, num modo peculiar de conversação: um diálogo imaginado. Toda reflexão, inclusive a reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano, se dá necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano (Maturana; Varela, p. 69, 1995).

A ideia de linguagem contida no texto em epígrafe converge com a concepção de linguagem de Bakhtin (2011a) quando diz que qualquer campo da atividade humana está relacionado ao uso da linguagem. Esse modo de conceber a linguagem sugere que o sujeito age, relaciona-se, posiciona-se e se constitui necessariamente na e pela linguagem, de maneira que as “[...] relações humanas, refletidas na linguagem, intensificam-se e são reorganizadas no desenrolar das experiências de interação [...]” (Vanin; Nunes, 2014, p. 47).

Dizer que os homens usam a linguagem equivale a dizer que precisam avaliar o passado, o presente e o futuro. Independentemente da maneira pela qual o vocabulário de uma sociedade divide e ordena o fluxo do tempo, o passado e o futuro incidem sobre a ação do presente e influenciam-na. A experiência humana de tempo é uma experiência de processo: o presente é sempre um “vir-a-ser”; está sempre chegando, à medida que o futuro se aproxima de nós, ou está sempre indo embora à medida que a ação do presente reflui no passado (Strauss, 1999, p. 49).

Para Strauss (1999), tanto as histórias individuais quanto as histórias coletivas influenciam na formação da identidade. Nesse sentido, a relação indissociável da singularidade pessoal (do eu) com um coletivo social se dá por uma razão óbvia: toda pessoa está filiada a grupos sociais e, estes, por sua vez, são herdeiros de contextos históricos. Logo, uma compreensão das relações que sedimentam a constituição dos indivíduos pressupõe

compreender, também, o contexto do qual eles são frutos. Disso, depreende-se que “[...] a identidade pessoal está interligada com a identidade de grupo, que [...] repousa num passado histórico” (Strauss, 1999, p. 170).

Nesse convívio com o diverso, com o coletivo, é por meio da linguagem que as pessoas agem no mundo, relacionando-se umas com as outras. Cada indivíduo carrega consigo marcas sócio-históricas, que são usadas nas práticas linguísticas para se reconstituírem como pessoas socialmente localizadas (Moita Lopes, 2003).

Bauman (2001, p. 257) é categórico quando diz que “[...] o universo em que cada um de nós vive é linguístico, e não pode ser senão linguístico — é feito de palavras. As palavras iluminam as ilhas das formas visíveis no oceano escuro do invisível e marcam os dispersos pontos de relevância na massa informe da insignificância.” Nesse universo linguístico, o homem jamais será concebido apartado da linguagem. Estará sempre, o tempo todo, fazendo uso dela para se expressar, para se dirigir ao outro, de tal modo que não estará nunca preso em si mesmo, mas sempre reconhecendo a sua existência a partir do outro. É no meio linguístico que o homem se constitui como sujeito e através do qual funda a sua realidade (Benveniste, 1992). Nesse caso, as relações linguísticas vividas socialmente definem quem o sujeito é.

Nós, sujeitos, nos constituímos na interação. A dinâmica das relações que mantemos uns com os outros precede a dinâmica das nossas subjetividades individuais. E a chave que nos abre a possibilidade de compreender a inserção da dinâmica das subjetividades na dinâmica da intersubjetividade (da interação) é a linguagem (Konder, 2020, p. 170, grifo do autor).

Essa perspectiva reconhece que nossas identidades são formadas com base na relação que vivemos com os outros, ou seja, o que somos é consequência de relações intersubjetivas que praticamos por meio da linguagem. “No processo de desvelamento da realidade [...], a linguagem deve ser reconhecida como o meio simbólico essencial pelo qual o real pode ser conhecido. É na linguagem que podemos efetivamente tomar consciência do nosso ser e do ser do mundo” (Konder, 2020, p. 170, grifo do autor). Esse é um olhar que vê a identidade como resultado de vivências interacionais discursivas compreendidas mediante um contexto social e histórico. Portanto, um mundo em que o indivíduo não está sozinho, mas envolvido num processo interacional com o outro que o permite tomar consciência de si (Moita Lopes, 2002).

Nesse mundo de práticas interacionais em que vive o sujeito, a realidade é permeada por discursos, o que significa dizer que há, circulando e atuando na sociedade, diferentes maneiras de entender o mundo, mesmo que as pessoas não se deem conta disso (Brait, 2004, p. 17). Nisso, todo “discurso processado por meio da linguagem está carregado da própria

realidade que o gera, e, nesse caso, o ser da linguagem e o ser como linguagem já é, em si mesmo, um sentido dado pelo discurso” (Ghedini; Franco, 2008, p. 164, grifo dos autores)

O processo de construção das identidades não se constitui isoladamente, dá-se através da intervenção de outras vozes, ou seja, em sociedade são construídas e reconstruídas durante as práticas discursivas do indivíduo. É impossível referir-se às identidades sem considerar que elas compõem um conjunto de aspectos: culturais, sociais, econômicos, étnicos e familiares e que discursivamente sofrem mudanças instantâneas (Carneiro, 2014, p. 16).

A linguagem é que nos permite ter plena consciência do mundo real, mas também de um mundo possível. Ela não apenas viabiliza a interação entre as pessoas, como também é um elemento que nos permite ser o que somos e o que podemos nos tornar, portanto, é constitutiva de nossa identidade (Konder, 2020). “De fato, a linguagem nos ensina tanto a aproveitar o patrimônio adquirido quanto a reconhecer e apreciar o charme do inacabado, a magia da inovação, o encanto do imprevisível, a sedução da passagem do impossível ao possível” (Konder, 2020, p. 172).

Somos seres de carne e osso, seres vivos, engajados na aventura de viver. Existimos agindo, tomando decisões, fazendo escolhas, tomando iniciativas, trabalhando, utilizando na nossa atividade o imprescindível (embora precário) conhecimento disponível. É na prática, na realização dos nossos projetos, que checamos a justeza dos nossos pensamentos e a verdade dos conhecimentos em que nos apoiamos (Konder, 2020, p. 277, grifo do autor).

Nesse viés, que reconhece que a identidade é produzida linguisticamente, Woodward (2014) considera que a identidade é simbólica e social simultaneamente. À medida que agimos no mundo, interagindo com outras pessoas, considerando a presença do outro para tomadas de posicionamento, reconhecendo as diferenças, vivenciando todos os tipos de relações sociais nós estamos simbolizando e fazendo uso da linguagem. Nós atribuímos sentido à nossa vida fazendo marcações simbólicas.

É vivendo, então, que as “[...] identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (Woodward, 2014, p. 8). Quando Silva (2014, p. 76) fala que a identidade e a diferença “[...] não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental [...]” é porque nós nos fazemos socialmente e culturalmente por meio da linguagem. Assim, como tudo na nossa vida acontece linguisticamente, ou seja, via linguagem (Bakhtin, 2011a), a identidade não pode ser algo que brotou da natureza, nem é

uma coisa ou objeto. Ela só pode ser produzida por meio de práticas linguísticas (Silva, 2014, p. 76).

Virtualmente toda experiência humana é mediada – pela socialização e em particular pela aquisição da linguagem. A linguagem e a memória estão intrinsecamente ligadas, tanto ao nível da lembrança individual quanto ao da institucionalização da experiência coletiva. Para a vida humana, a linguagem é o meio original e principal de distanciamento no tempo e no espaço, elevando a atividade humana além da imediatez da experiência dos animais (Giddens, 2002, p. 28-29, grifo do autor).

Para Freitas (2010), a identidade cultural não está, necessariamente, relacionada à questão geográfica, isso porque a identidade do sujeito é manifestada por meio da língua, estando, dessa forma, circunscrita ao campo discursivo.

Nesse entendimento, as identidades são compreendidas como construções discursivas produzidas no interior de práticas sociais nas quais o sujeito está inserido. O discurso, nesse caso, é o lugar de onde emergem os sentidos. A construção dos sentidos se dá mediante um processo que envolve a alteridade e o contexto no qual as pessoas estão localizadas e onde elas tomam consciência de si (Moita Lopes, 2002), constituindo-se como sujeitos na e pela linguagem (Benveniste, 1992).

O discurso é de natureza social, compreendido, assim, como uma produção coletiva, de maneira que os participantes envolvidos constroem os significados, ao mesmo tempo se envolvendo e envolvendo o outro na interação discursiva, sempre em um contexto histórico-cultural-institucional particular. Nesse caso, o contexto e a alteridade são considerados as bases para se compreender os significados produzidos socialmente (Moita Lopes, 2002). “É por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem” (Moita Lopes, 2002, p. 30). A alteridade, nessa concepção, é crucial para a constituição identitária.

A alteridade precede e é constitutiva da identidade, da ipseidade (‘Ich werde am Du’ – ‘Me torno na relação com o Tu). Devo à presença do Tu minhas possibilidades existenciais. Toda e qualquer função psíquica só se desenvolve, bem ou mal, na presença do outro. Ser reconhecido é a pedra angular da construção do Eu: ser visto, reconhecido, respeitado (Faraco, 2009, p. 156, grifos do autor).

Essa perspectiva denota que a singularidade do indivíduo só pode existir concebida a partir da presença do outro. Visto por esse viés, o ser humano é incompleto se considerado fora das relações discursivas que acontecem socialmente. Para Orlandi (2015), a linguagem é

caracterizada pela incompletude. “Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível” (Orlandi, 2015, p. 50).

Nessa dinâmica relacional, “tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)” (Bakhtin, 2011b, p. 341). Há, nessa visão bakhtiniana, a ideia clara de que existem duas consciências dialogando entre si. Reconhecer a individualidade (eu) a partir do coletivo (outro-s) é dizer que o sujeito se constitui no ambiente de pluralidade, nesse caso, no entremeio das consciências que interagem entre si.

Pela perspectiva de Bakhtin (2011b), o “eu” não pode sobreviver fora da existência do outro. O “eu” sempre se projeta no outro e o outro em mim. A consciência, nessa visão, nunca terá uma existência solitária, jamais estará sozinha, sem a presença constante do outro. Trata-se de uma via de mão dupla em que ambos (eu/tu) se cruzam, refletem-se e se revelam um no outro. “A consciência de si só é possível se se tomar conhecimento de si por contraste. Eu só utilizo *eu* ao dirigir-me a alguém, que na minha alocação será um tu.” (Benveniste, 1992, p. 51, grifos do autor). Para Bakhtin (2011b), a vida é de natureza dialógica.

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011b, p. 348, grifos do autor).

Fica bastante evidente, pelo exposto, que não se admite a constituição do sujeito fora das práticas interacionais do discurso. A linguagem, nesse caso, é o universo onde tudo acontece. Fora dela, não há possibilidade de haver qualquer atividade humana. Assim, a identidade das professoras e dos professores ribeirinhos de Anamã só pode ser resultado das práticas discursivas das quais elas e eles se submetem no contexto em que vivem.

2.2 É por meio da diferença que a identidade se constitui

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios* (Woodward, 2014, p. 40, grifos da autora).

O processo de construção identitária está sujeito às diferentes articulações discursivas envolvendo a diferença. Por esse viés, não se trata apenas de incluir ou de somar as diferenças, mas de costurar, de articular esse processo que se realiza no discurso a partir do uso de símbolos que marcam, que caracterizam determinado grupo social. Identidade, pois, possui uma relação de interdependência com a diferença (Hall, 2014). “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (Silva, 2014, p. 75).

A diferença, aliás, é uma presença incontestável na nossa vida desde que nascemos. Para Ciampa (1989, p. 63), exceto em casos extraordinários, a família é o primeiro “grupo social” com o qual temos contato. É dela que recebemos nome e sobrenome. O primeiro nos distingue dos demais membros da nossa família, enquanto o segundo nos caracteriza como iguais aos nossos familiares.

Devemos dizer que essa noção de igualdade a que se refere o autor significa que fazemos parte de um mesmo núcleo social com o qual partilhamos algo em comum, embora cada indivíduo tenha as suas particularidades. Além disso, o nosso grupo familiar se diferencia de outros grupos sociais. Enquanto a ideia de “[...] igualdade é expressa na história social compartilhada pela família, grupo social, localização geográfica, condições econômicas, culturais... A diferença pode ser entendida como a constituição da singularidade, a transformação da significação social em sentido pessoal” (Laurenti; Barros, 2000, p. 14).

Para Woodward (2014), a identidade tem um caráter “relacional”. Isso quer dizer que uma identidade precisa de algo externo para existir, ou seja, de outra identidade. O que uma não é determina o que a outra é. Dessa maneira, uma determina as condições necessárias para que a outra exista, de modo que qualquer identidade só pode existir em função de outra. Nesse caso, o que alicerça a diferença é a exclusão. Assim, é por meio da linguagem e de seus sistemas simbólicos através dos quais são representadas que as identidades ganham sentido.

Considerando essa perspectiva, observamos que há, na sociedade, uma infinidade de símbolos que usamos cotidianamente como representação de nossa identidade. No contexto

ribeirinho-amazônico, onde as professoras e os professores participantes de nossa pesquisa se encontram, existe uma infinidade de elementos que são próprios da cultura do lugar e que são representativos da identidade delas e deles. Esses elementos são marcas que funcionam como significantes que diferenciam e viabilizam identidades. “A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais” (Woodward, 2014, p. 14).

Identidade e diferença possuem uma relação de interdependência e devem ser compreendidas dentro dos sistemas de significação nos quais elas se efetivam e onde os sentidos são produzidos. São, portanto, produtos da criação humana. Nesse sentido, cabe ressaltar que, sendo resultado de manifestações dos discursos e dos sistemas simbólicos, elas nunca serão definitivas, mas sempre incompletas, inacabadas, uma vez que a linguagem é instável (Silva, 2014).

Essa característica da linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade (Silva, 2014, p. 80).

No entendimento de Silva (2014), a imprevisibilidade assim como a inconstância da linguagem está diretamente vinculada às relações de poder que se estabelecem nas relações sociais, o que afeta a diferença e os processos de identificação. Para Woodward (2014), qualquer prática produtora de significados tem envolvimento com relações de poder. Isso significa dizer que quem detém o poder manipula o processo de inclusão e de exclusão. A identidade, nesse caso, ganha os contornos da cultura na qual o sujeito está inserido. Dessa forma, o contexto cultural é que determina as possibilidades de se optar pelas inúmeras identidades disponíveis no meio social.

Silva (2014) destaca que não há simetria no processo de adiamento e diferenciação linguística em que identidade e a diferença são produzidas. Sendo elas uma relação socialmente praticada, sua definição linguístico-discursiva está submetida a “vetores de força”. Isso quer dizer que são dependentes de relações de poder. São, nessa perspectiva, uma imposição das culturas dominantes ou de quem é detentor de uma posição superior hierarquicamente na sociedade. Sendo assim, elas existem num ambiente conflituoso, de disputa. “A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a

identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (Silva, 2014, p. 81).

Laurenti e Barros (2000) destacam que a identidade é um acontecimento fabricado socialmente. Sendo assim, há uma indissociabilidade entre o estudo da identidade individual e da sociedade. Disso decorre o entendimento de que o ser humano é determinado pelas condições históricas e sociais de seu tempo, de onde surgem as diversas maneiras e possibilidades de identificação.

Vemos que o contexto histórico tem papel preponderante para os processos de identificação. “As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (Hall, 2014, p. 108). Diante disso:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (Hall, 2014, p. 108-109).

Nessa ótica, os acontecimentos pretéritos da vida do sujeito têm papel importante na sua construção identitária. “Assim, essa redescoberta do passado é parte do processo de *construção da identidade* que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise” (Woodward, 2014, p. 12, grifos da autora).

Hall (2014) destaca que os recursos históricos, culturais e da linguagem têm mais a ver com a construção não do que somos, mas do que nos tornamos. De acordo com este autor, as identidades estão muito mais relacionadas como o que poderemos ser, de que maneira temos sido representados e como essas representações interferem na forma pela qual representamos a nós mesmos. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que no qual podemos nos tornar” (Woodward, 2014, p. 18).

Considerando que os discursos são produzidos em determinado contexto histórico, Hall (2014) assegura que a historicidade é imprescindível para compreendermos os processos através dos quais as identidades são construídas. Para ele:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Assim, elas emergem no interior do jogo de

modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (Hall, 2014, p. 109-110, grifo do autor).

Hall (2014) reforça a tese de que a identidade surge de práticas discursivas desenvolvidas em momentos históricos e culturais determinados, sempre relacionadas ao jogo de poder. Assim sendo, elas não são jamais resultado de uma fusão de um e de outro, mas do ato de excluir e diferenciar. “A identidade também é ocultação e revelação. A revelação é condição para a ocultação. Perante determinadas condições objetivas é revelada a uma dada pessoa uma personagem e ocultadas outras” (Laurenti; Barros, 2000, p. 16). Dizer isso é corroborar o argumento da exclusão e da diferença como fundamentos basilares do processo constitutivo de identidades. “Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido” (Silva, 2014, p. 75).

Toda identidade tem, à sua ‘margem’, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (Hall, 2014, p. 110, grifos do autor).

Partindo desse ponto de vista, afirmar a identidade e marcar a diferença são, sempre, práticas que operam por meio da inclusão e da exclusão. Dessa forma, tanto a identidade quanto a diferença são manifestadas levando em conta os que pertencem e os que não pertencem, quem está dentro e quem está fora (Silva, 2014). Para Woodward (2014), a compreensão das identidades, portanto, depende de como as fronteiras são determinadas e a diferença é realizada.

2.3 Identidade e contemporaneidade

A identidade tem sido objeto de estudos dos mais variados cientistas da área social. Estamos diante de uma temática que é frequentemente objeto de discussão em tribunais, nas diferentes esferas da administração pública e privada e em praticamente todas as atividades do nosso cotidiano (Ciampa, 1989). Visto dessa forma, a questão da identidade está presente em praticamente todos os momentos da nossa vida. Estamos sempre querendo conhecer nossas origens, quem são nossos antepassados, queremos saber da vida de nossos alunos, dos nossos

pares e de quem somos e como seremos daqui a pouco. Mesmo sem nos darmos conta, estamos discutindo e construindo identidades o tempo todo.

No geral, antes de nascermos já temos algo que vai nos distinguir dos demais humanos, uma identificação, um nome. Ao nascermos, somos mergulhados em uma sociedade, inicialmente em nossa família e, posteriormente, em um mundo de relações sociais de grupos diversos (Ciampa, 1989).

Para compreendermos melhor a ideia de ser a identidade construída pelos grupos de que fazemos parte, faz-se necessário refletirmos como um grupo existe objetivamente: através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir (num sentido amplo, podemos dizer pelo seu trabalho); agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc., já não mais substantivo, mas verbo (Ciampa, 1989, p. 64).

Para o aludido autor, é nas relações travadas nesse mundo multifacetado que vamos construir as nossas diferentes identidades no decorrer de nossas vidas. Nesse caso, não somos tão somente o que um substantivo nomeia, somos ações pujantes em plena e incessante atividade, somos verbos em atividade constante, “[...] nós somos resultado de nossas ações, nós nos fazemos pela prática [...]” (Ciampa, 1989, p. 64). Essa concepção rompe com a ideia de identidades fixas, estáveis e imutáveis e traz uma percepção de movimento, de ação, de algo que não está pronto e acabado, mas que se encontra em um processo de construção permanente. Para Ciampa (1989, p. 74), identidade significa movimento, transformação, metamorfose. “É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (Ciampa, 1989, p. 74, grifos do autor).

Essa concepção de identidades em ação está relacionada com o contexto social contemporâneo. Nesse mundo globalizado:

O eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais em suas consequências e implicações (Giddens, 2002, p. 9).

O tema da identidade tem sido amplamente discutido no campo da teoria social. O principal argumento que ancora essas discussões é que “as velhas identidades” que por longo tempo possibilitaram a estabilização do mundo social estão em decadência, o que faz surgir identidades novas e torna o indivíduo moderno fragmentado, até então tido como um sujeito homogêneo (Hall, 2020, p. 9).

Na sociedade atual, o tema da identidade ganha novos sentidos. A visão de uma identidade herdada e imutável e consolidada já não se sustenta. “Uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo” (Bauman, 2005, p. 59-60). Hall (2020) assegura que os intelectuais que defendem a ideia de que as identidades modernas já colapsaram usam o argumento de que houve uma espécie de mudança estrutural que promoveu uma transformação das sociedades modernas no final do século XX. Esse fenômeno provocou uma fragmentação das “[...] paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (Hall, 2020, p. 10).

Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (Hall, 2020, p. 10, grifos do autor).

Nas palavras de Hall (2020), o sujeito integralizado, uno, desintegrou-se e as identidades tornaram-se fragmentadas. Este autor fala de um deslocamento duplo, de maneira que o sujeito perde totalmente as referências tanto de si mesmo quanto do seu espaço de convivência social, o que o coloca em constantes crises de identidade.

Na perspectiva defendida por Hall (2020), não há mais um espelho (um único modelo de cultura e de sociedade) refletindo um padrão de vida que os membros de uma certa comunidade devem seguir ou se apropriar. Há sim uma pluralidade de culturas e de comportamentos que vão sendo absorvidos pelas pessoas e que a partir do contato daquilo que é local com o que é externo (global), os indivíduos, de acordo com questões circunstanciais, vão construindo novas identidades, das quais necessitam para aquele momento. “A formação da identidade ocorre também nos níveis ‘local’ e ‘pessoal’ (Woodward, 2014, p. 29, grifo do autor). A depender das circunstâncias,

[...] podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido,

somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando (Woodward, 2014, p. 31, grifo da autora).

Cada posicionamento que assumimos no contexto das relações sociais nos determina, fazendo com que a nossa existência na realidade seja uma unidade imersa na pluralidade. Embora sejamos uma totalidade na realidade concreta, uma parte de nós é manifestada como consequência das diversas situações a que estamos sujeitos (Ciampa, 1989). Na sociedade, não me apresento “[...] frente aos outros como portador de um único papel, mas sim como o *representante* de mim, com todas as minhas determinações que me tornam um indivíduo concreto” (Ciampa, 1989, p. 67, grifo do autor).

“Em nosso mundo fluido, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos do que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não são para armazenar e manter” (Bauman, 2005, p. 96). Dessa forma, cada identidade que assumimos tem a finalidade de atender às necessidades circunstanciais de um dado momento.

A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra (Woodward, 2014, p. 32).

Nesse prisma, vemos que o “eu”, resultante de um universo de relações sociais estabelecidas no contexto da vida moderna, passa por momentos conflituosos quanto à sua identificação. As diferentes personagens assumidas no cotidiano da vida objetiva nem sempre convivem de forma pacífica na mente do sujeito. As referências comunitárias possuídas pelos sujeitos já não cumprem o mesmo papel de antes. “Assim, a chamada ‘crise da identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2020, p. 9). Bauman (2005) fala de um “campo de batalha” como sendo a morada natural onde os processos identitários acontecem.

A identidade – sejamos claros sobre isso – é um ‘conceito altamente contestado’. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega (Bauman, 2005, p. 83, grifos do autor).

Para Bauman (2005, p. 83-84), é preciso compreender a identidade como “uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluto a ser devorado...” É nesse campo de luta incessante sugerido por Bauman (2005) que nossas referências locais, do lugar onde nascemos, crescemos e vivemos são confrontados com outras realidades que são impostas pelas culturas dominantes do mundo globalizado, que chegam até nós por diversos meios. “A identidade social enquanto processo é uma negociação permanente com aqueles que nos rodeiam, fruto de acordos e desacordos numa mudança aberta e que organiza as nossas relações com os outros” (Santos, 2011, p. 43). Dessa forma,

[...] pensamos que é no mundo social que a nossa identidade se configura e prevalece. A identidade assume-se, assim, não como uma coisa, mas como um processo onde o reconhecimento, a valorização, a confirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjectiva) ou externa (objectiva) nas configurações identitárias que assumimos (Santos, 2011, p. 44).

Essa visão problematizada por Santos (2011) levanta a questão da singularidade do sujeito, considerando o fato de que este não está desvinculado de uma realidade concreta, objetiva. Está, portanto, imerso em um universo diversificado de relações, onde acontece um constante jogo de negociação entre a subjetividade de cada pessoa e o mundo objetivo. “A noção de identidade parece responder, então, a um duplo desejo. O desejo da singularidade e a necessidade de participação do indivíduo nos ideais e modelos considerados positivos para determinado grupo” (Santos, 2011, p. 45).

Para discutir a questão da identidade na contemporaneidade, considerando as transformações pelas quais o sujeito tem passado no decurso dos tempos, Hall (2020) distingue três concepções de identidade: a) sujeito do Iluminismo, (b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno, cada uma corresponde a um contexto histórico diferente. Sobre o sujeito do Iluminismo, Hall apresenta as seguintes considerações:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou “idêntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa (Hall, 2020, p. 10-11 grifo do autor).

Para Hall (2020), esse tipo de sujeito era extremamente “individualista”, no que se refere à sua identidade. Era um indivíduo racional que possuía uma identidade baseada num “eu” definitivo, ou seja, uma identidade imutável, estável. Já a respeito do sujeito sociológico, o aludido autor defende que:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela (Hall, 2020, p.11, grifo do autor).

Essa concepção sociológica de sujeito compreende que a identidade é formada no processo de interação entre a subjetividade do indivíduo e a sociedade. Nessa visão, a identidade é constituída a partir de um contínuo diálogo estabelecido com as inúmeras identidades presentes na sociedade em que vive o sujeito. Dessa maneira, há um preenchimento da lacuna existente entre “interior” e o “exterior” do sujeito, ou seja, entre sua subjetividade e o mundo objetivo. Ao mergulharmos nessas diferentes culturas, vamos nos apropriando delas e aproximando a nossa subjetividade da realidade onde estamos vivendo (Hall, 2020). Isso tudo

[...] contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar, uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2020, p. 11, grifo do autor).

No entanto, de acordo com Hall (2020), essa concepção já não representa a ideia de identidade da sociedade contemporânea. Aqui não cabe mais a noção de identidade coerente e estabilizada, nem de sujeito unificado. Sobre essas mudanças ocorridas nas identidades do sujeito do mundo contemporâneo, este autor argumenta o seguinte:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (Hall, 2020, p. 11, grifos do autor).

A considerar as três concepções de sujeito propostas por Hall (2020), as identidades têm se tornado cada vez mais efêmeras e transitórias, dada a velocidade com que as mudanças sociais acontecem provocadas pela globalização. Daí ser necessário que o sujeito tenha não uma, mas várias identidades, uma para cada situação. Nesse universo: “As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (Woodward, 2014, p. 33).

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos ‘novos movimentos sociais’ e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, sugeri que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares (Woodward, 2014, p. 39, grifo da autora).

“Os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política” (Woodward, 2014, p. 39). Corroborando essa ideia, Hall (2020) argumenta que o indivíduo contemporâneo é resultado desse processo de mudanças ocorridas na sociedade, um sujeito que não mais possui uma identidade estabilizada ou definitiva. Essa identidade passa a ser uma “celebração móvel”, que é resultado de nossas vivências no mundo cultural em que estamos inseridos e onde ela passa por um processo contínuo de formação e transformação. Hall ainda assevera que a identidade:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2020, p. 12, grifos do autor).

Hall (2020) refuta a ideia de identidades herdadas de padrões culturais ou mesmo hereditárias. Vemos que a ideia de uma identidade estática, pronta e finalizada, que é construída para ser usada por toda a vida não representa mais o sujeito contemporâneo. Isso porque a

globalização tem, com muita intensidade, inundado o mundo com uma abundância sem precedentes de novas identidades.

Ser confrontado, nessa perspectiva, com toda essa gama de identidades não é uma opção do sujeito, ele é simplesmente “mergulhado” nelas. Nesse contexto, o sujeito de hoje vai delineando suas identidades à medida que vai tendo contato com outras culturas, assumindo diferentes papéis de acordo com as suas necessidades momentâneas e/ou contextuais. “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade” (Hall, 2020, p. 24, grifos do autor). Dessa forma, não devemos conceber a identidade como um produto finalizado, pronto, mas como um processo em movimento. Na contemporaneidade:

Ocorrem as mudanças e os deslocamentos aparentemente aleatórios, fortuitos e totalmente imprevisíveis daquilo que, por falta de um nome mais preciso, chamamos de ‘forças da globalização’. Elas transformam a ponto de tornarem irreconhecíveis, e sem aviso, as paisagens e perfis urbanos a nós familiares em que costumávamos lançar as âncoras de uma segurança duradoura e confiável. Elas realocam as pessoas e destroem as suas identidades sociais. Podem transformar-nos, de um dia para o outro, em vagabundos sem teto, endereço fixo ou identidade. Podem retirar nossos registros de identidade ou invalidar as identidades registradas (Bauman, 2005, p. 100, grifo do autor).

Nessa concepção defendida por Bauman (2005), não há mais um porto seguro para nossas identidades. O que é agora não será ao amanhecer. A insegurança, a imprevisibilidade, a transitoriedade e a provisoriedade da vida e de tudo que é contemporâneo não nos permitem ter a convicção do que e de como seremos, tampouco de elaborarmos projetos de vida duradouros ou para o resto da vida.

2.4 Identidade docente: o ser-professor(a) em constante reflexão e (re)construção

Todo exercício reflexivo é realizado com base em um contexto histórico determinado, mediante as condições objetivas em que se encontra o indivíduo (Ghedin, 2012). “Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros” (Libâneo, 2012, p. 66).

Para Ghedin (2012, p. 150), todo “ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se

historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser”. Nesse sentido, podemos dizer que: “Pensar nos faz humanos, mas é por sermos humanos que pensamos” (Bauman, 2001, p. 56).

Partindo desse entendimento, refletir sobre si e sobre suas ações pedagógicas, considerando todo o contexto educacional é uma ação necessária na sua vida profissional de qualquer professor. “É a reflexão que possibilita a institucionalização do ser humano, mas uma reflexão que se dá pela capacidade e pela habilidade de fazer perguntas, portanto, de problematizar o estado de coisas, a situação em que nós nos encontramos” (Ghedin, 2009, p. 9). Isso nos permite entender que o que somos e como nos portamos também é resultado de questionamentos que fazemos sobre o mundo e sobre o que fazemos no mundo. A reflexão sobre nossa prática, considerando a realidade em que estamos imersos, permite-nos (re)elaborar nossos conceitos, (re)significar os sentidos do que somos e fazemos enquanto profissionais-docentes.

Muitos professores tendem a limitar o seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho [...]. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar (Ghedin, 2012, p. 158).

Essa questão levantada por Ghedin (2012) supõe que o posicionamento adotado pelo docente, enquanto profissional da educação, não deve ser uma atitude irrefletida, mas uma ação que parte do confronto de sua prática, situada em uma dada realidade objetiva, com outras realidades externas ao ambiente escolar. Isso significa dizer que os limites que constituem os micros-espacos do contexto educacional, ou seja, das salas de aula, precisam ser extrapolados nesse exercício de reflexão que o professor empreende no seu (re)significar enquanto profissional. Além disso, é preciso que o professor tenha consciência de seu papel e do papel da instituição escolar, considerando um conjunto de circunstâncias sociais. Mediante a isso, essa “[...] noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2011, p. 44).

Nessa ótica, a “[...] identidade profissional do professor se dá ao longo do tempo, por meio da reflexão sobre os vários saberes necessários à docência” (Di Giorgi *et al.*, 2011, p. 60). Assim, quando pensamos no que é ser professor, é importante considerarmos que identidade docente resulta de um permanente processo de construção que ocorre durante toda a vida desse profissional (Pimenta, 2005; Nóvoa 2013). “Ser professor é conquistar uma posição no seio da

profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. *É aprender a intervir como professor*” (Nóvoa, 2017, p. 1130, grifo do autor).

Tomando por base essa percepção, o professor se constitui como profissional a partir do posicionamento que assume no contexto de sua experiência pedagógica e no processo de discussão em torno da problemática educacional, bem como na construção de projetos (dentre eles, os educacionais) que envolvam os diferentes atores sociais, visando o bem comum da sociedade (Nóvoa, 2017).

Nesse sentido, ao se posicionar dentro do contexto de sua profissão e perante a comunidade externa, o professor assume uma identidade profissional. Essa postura assumida pelo docente diante da sociedade gera um reconhecimento, por parte do público, do que ele representa, enquanto profissional, para essa sociedade. “Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos” (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 48).

Marcelo (2009), parafraseando Lasky (2005), assevera que a identidade profissional é a forma pela qual os professores se reconhecem e definem os seus pares. Trata-se da própria construção enquanto profissional que passa por um processo de evolução ao longo da carreira, sofrendo influências da instituição escolar, das reformas governamentais, de contextos políticos e do compromisso que assume consigo e com a profissão. Nóvoa (2013, p. 16) acredita que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 2013, p. 16).

Essa concepção defendida por Nóvoa (2013), que é corroborada por Pimenta (2005), considera a identidade como algo que vai sendo progressivamente e permanentemente (re)construído. Significa dizer que o comportamento e o posicionamento que cada professor adota na sala de aula, mas também para além desses espaços não é o mesmo de ontem e não será o mesmo amanhã. Trata-se, então, de um processo que acontece durante a vida inteira desses profissionais.

E mais, não é em um ambiente de harmonia que esse processo acontece, mas em um espaço onde batalhas são travadas constantemente, seja consigo mesmo (com o próprio “eu”)

ou no jogo de interesses que acontece entre os distintos atores do ambiente escolar ou mesmo dentro do contexto social, político e econômico em que a escola se insere (Nóvoa, 2013). “O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega” (Bauman, 2005, p. 83).

Corroborando a tese de que a identidade brota, floresce e se desenvolve em um contexto histórico determinado, em um movimento que se dá continuamente em distintos momentos da nossa vida, Pimenta (2005) argumenta que a identidade não é uma coisa definitiva, mas “[...] um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (Pimenta, 2005, p. 18).

Nas palavras de Pimenta (2005), a identidade resulta de um processo interno de construção de si, portanto, subjetivo, mas também é fruto de relações históricas vivenciadas pelo sujeito no decorrer de sua vida. Sendo assim, o sujeito, inserido num determinado contexto, absorve aspectos da cultura e vai ao longo da sua vida (re)significando sua concepção de mundo, bem como a maneira como se percebe nessa realidade. Esse exercício constante de reflexão que o sujeito realiza no desenvolver de suas atividades cotidianas da vida pessoal e profissional permite uma (re)significação constante de si e de sua maneira de ser e estar no mundo, assim como das ações que desenvolve profissionalmente e, portanto, de reconstrução constante e permanente de suas identidades. Desse modo, um profissional constrói a própria identidade

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (Pimenta, 2005, p. 19).

Nessa conjuntura, Pimenta (2005) defende que as práticas exitosas construídas durante muito tempo de trabalho não devem ser abandonadas, elas podem dar um novo sentido à identidade do professor, mediante um movimento que se projeta no tempo, para frente e/ou para trás, possibilitando ao professor, por meio da reflexão, ressignificar e reafirmar essas experiências perante a sociedade. Essa significação social que o docente atribui à sua profissão, que é revisada e (re)significada constantemente, assim como o fortalecimento de práticas culturais que dão forma à identidade profissional não são os únicos elementos constitutivos de

identidade profissional apontados pela autora. Além disso, a identidade docente também é construída mediante o

[...] significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2005, p. 19).

Por esse viés, nossas identidades “[...] são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (Hall, 1997, p. 26). Hargreaves (2005) comenta sobre como a influência que as relações entre os colegas de profissão travadas no cotidiano da escola se articulam para dar sentido ao seu trabalho e à sua identidade e como isso influencia no tipo de profissional que o professor se torna.

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella (Hargreaves, 2005, p. 190).

Fica evidente, nas palavras de Hargreaves (2005), que as redes de relações que o professor constrói na sua trajetória profissional configuram-se como um elemento decisivo nesse movimento constante de (re)significação dos sentidos da profissão e, portanto, de construção de identidades, bem como da própria carreira profissional. Essa também é uma ideia defendida por Marcelo (2009, p. 112) quando diz que devemos “[...] entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente.”.

Nessa concepção, as práticas pedagógicas dos professores resultam, também, desse diálogo que o professor mantém no contexto de ensino com seus pares. Sem essa rede relações o professor não tem como constituir-se como profissional, porque não é possível aprender a ser professor(a) sem considerar a presença e a convivência com outros docentes (Nóvoa, 2019).

Além do mais, há outros aspectos que interferem na conduta do professor em sala de aula, porque “[...] o professor nunca está sozinho, nem mesmo na classe, com os seus alunos. As exigências da instituição, a posição dos projetos individuais, a pressão social, as solicitações do exterior inscrevem-se cada vez mais no sistema relacional professor/aluno [...]” (Fontoura, 2013. p. 176). Para Gebran (2012, p. 156),

[...] na docência, o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os saberes do conteúdo, do conhecimento pedagógico e da experiência conferindo-lhes aplicação, legitimidade, sua identidade, ou ainda refutando, marginalizando-os na tentativa de construir sua própria prática pedagógica por meio de saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana.

Com base nisso, podemos dizer que o docente se (re)faz profissional no jogo de relações harmônicas e/ou conflituosas que estabelece no exercício de sua prática, experimentando, assumindo ou rejeitando posições. Nesse sentido, ele

[...] é um agente social responsável pela construção histórica da sua identidade profissional. Assim como a identidade humana apresenta dupla face (individual e coletiva), também a identidade profissional docente reflete duas dimensões interdependentes: a subjetividade do professor e a objetividade do contexto social e histórico no qual ele está inserido (Trevizan, 2012, p. 107).

Dessa maneira, essas diferentes dimensões mencionadas por Trevizan (2012) se entrelaçam à medida que o sujeito estabelece relações diversas dentro da comunidade onde vive e desenvolve seu trabalho. As práticas com as quais os sujeitos se envolvem mobilizam saberes relacionados a diversos aspectos da sua vida que vão concorrer para uma (re)construção identitária constante.

Nessa mesma concepção, Nóvoa (1992) argumenta que os professores precisam desempenhar uma tarefa que lhes possibilitem (auto)formar-se. Isso seria possível mediante a adoção de redes participativas, através das quais os professores possam compreender o sujeito na sua totalidade, admitindo a formação como algo que se dá na interação, de modo a viabilizar o compartilhamento de experiências. Nesse caso, a interação é essencial para consolidar saberes resultantes das atividades práticas vivenciadas no contexto educacional.

Assim sendo, a identidade docente também emerge desse contexto de vivências do professor. Nóvoa (2013, p. 16) levanta questionamentos acerca do processo identitário dos professores: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida

profissional de cada professor?”. Este autor esclarece que oferecer respostas para essas indagações não é tarefa simples. No entanto, menciona três “AAA” que sustentam o processo identitário dos professores: “*A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência*” (Nóvoa, 2013, p. 16, grifo do autor). O que cada *A* representa nesse processo pode ser conferido a seguir:

- *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- *A de Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (Nóvoa, 2013, p. 16).

Todos esses aspectos levantados por Nóvoa (2013) são determinantes na construção identitária de qualquer docente. Nessa visão, o professor acaba incorporando a filosofia educacional da instituição onde trabalha. Ele tende a “vestir a camisa” da escola onde atua. Consequentemente, valores e princípios de toda a comunidade escolar são incorporados por ele. Além disso, nesse processo, o docente vai tomando como base as próprias vivências, mas também as experiências de outros colegas de profissão e, assim, consolidando práticas de sucesso e/ou abandonando outras que fracassaram, reconstruindo-se permanentemente enquanto profissional.

É importante lembrar de que essa adesão a princípios e a novas maneiras de ensinar não acontece de forma passiva na vida do professor, que sofre influências externas na sua constituição enquanto profissional, mas também influencia o contexto em que atua. Assim, o deslocamento e/ou a transição entre um modo habitual de atuar e as eventuais práticas inovadoras vão desencadear um processo reflexivo no professor que o fará decidir entre uma prática e outra (Nóvoa, 2013).

Nessa ótica, “O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos em que envolve seres humanos. Como tal a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva [...]” (Alarcão, 2001, p. 23). Isso significa que a ação é inerente a atividade docente. Tal reflexão envolve pensar sobre si, sua prática e sua relação com o mundo. Pimenta (2012) lembra de que qualquer ser humano é capaz de

refletir, e é justamente isso que o torna diferente de outros animais. E “[...] os professores, como seres humanos, refletem” (Pimenta, 2012, p. 22).

Darsie e Carvalho (1996, p. 93) compreendem “a reflexão como possibilitadora de tomada de consciência do próprio conhecimento, teórico e/ou prático, e a partir dessa tomada de consciência a possibilidade de reorganização desse conhecimento”. Esse “[...] processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa indivisibilidade [...]” (Ghedin, 2012, p. 166-167).

Nesse processo em que nos refazemos constantemente, refletindo sobre tudo o que somos e fazemos, a nossa proficiência em exercer os nossos afazeres pedagógicos com independência e o sentimento que temos em relação ao controle da nossa profissão permeiam todo o nosso processo de construção de identidade. Dessa maneira, o exercício das atividades que nós, docentes, desenvolvemos cotidianamente em sala de aula influencia no jeito como nós ensinamos (Nóvoa, 2013).

Com base nos argumentos trazidos pelos autores mencionados acima, consideramos que não há uma única identidade assumida pelo professor para toda sua vida profissional (ou mesmo pessoal), mas várias identidades que são (re)construídas reflexivamente e permanentemente por toda a vida. Trata-se de identidades que se desenvolvem em um processo que não têm um final, mas que se (re)iniciam constantemente à medida que o docente reflete sobre si, sobre suas experiências e relações com os outros, considerando os espaços onde vive e trabalha, mas também outros contextos mais amplos e abrangentes (regional e global).

2.5 Formação docente como território de construção de identidades

“É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa, 2013, p. 17, grifos do autor). Nessa perspectiva, “[...] formação e identidade docente, embora sejam conceitos distintos, estão imbricados e não podem ser dissociados, possibilitando, justamente, refletir a partir dessa conjunção ‘formação-identidade’” (Marinai; Monteiro, 2016, p. 119, grifo dos autores). Sendo assim, falar de identidade docente exige, necessariamente, abordar processos formativos, visto que a formação se constitui como um dos instrumentos de construção identitária. Nesse caso, a história de vida pessoal se intersecciona com a profissional, concorrendo para que a identidade seja sedimentada.

Os processos formativos para professores sempre têm espaço nas discussões que permeiam o universo da educação. Neste debate, o tema da “[...] formação de professores é,

provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (Nóvoa, 2014, p. 26).

Maldonado (2010) reconhece que o tema da formação é recorrente nos discursos de diferentes atores que, de alguma maneira, lidam com a questão educativa. Além de tudo, este autor adverte para o fato de que essas diversas vozes reconhecem a impossibilidade de se lograr qualidades desejáveis e mais equidade na educação sem que haja investimentos em formação tanto para os que estão prestes a iniciar a carreira quanto para aqueles que já desempenham suas atividades pedagógicas. Vejamos isso nas próprias palavras do referido autor:

Actualmente, podríamos coincidir en que, como proclaman las más diversas voces, no es posible aspirar a mejorar la calidad y equidad educativas, sin propiciar una mejor formación, tanto de los futuros docentes como de quienes están en servicio (Maldonado, 2010, p. 150).

Atualmente, existe um discurso cada vez mais abundante acerca do importante papel que os professores serão convocados a desempenhar na construção das gerações futuras. Políticos e intelectuais unem suas vozes para clamar pela dignificação dos professores, pela valorização profissional docente, por uma maior autonomia profissional, por uma imagem social melhor (Nóvoa, 1999).

Tudo isso se dá em um contexto que tende a reconhecer, cada dia mais, que a superação dos desafios da sociedade contemporânea passa, obrigatoriamente, pela educação. Nesse caso, qualquer “processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernón, 2011, p. 41). Leite (2005, p. 371) acredita que, atualmente,

[...] é de certo modo pacífico reconhecer que o ofício de professor/a, sendo cada vez mais exigente, reclama também uma formação de qualidade cada vez maior e que se amplie para além da formação inicial e a campos para além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares a que cada um/a se encontra vacilado/a, sem, no entanto, os deixar de ter em conta.

A temática da formação docente surge com mais intensidade após a Independência do Brasil, que é quando se iniciam as discussões sobre a “instrução popular” (Saviani, 2009). Diante do exposto, é inegável que a melhoria da qualidade da educação que se presta à população passa, entre outros aspectos, pela qualificação daqueles que têm a tarefa de conduzir o processo educativo dentro das salas de aula, os professores, porque o avanço na “melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores” (Freire, 2022b, p. 85).

Afinal de contas “[...] o elemento mais importante para a educação de qualidade é o professor, pois não existe educação de qualidade sem professor de qualidade” (Di Giorgi *et al.*, 2011, p. 15). Frente a isso, não há como

[...] imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (Nóvoa, 1999, p. 10, grifo do autor).

Nóvoa (1992) defende que a formação precisa ser viabilizada por uma concepção crítica e reflexiva, capaz de permitir ao professor a aquisição de uma autonomia de pensamento. Para ele, submeter-se à formação, além de ser um investimento em si mesmo, significa, também, liberdade e criatividade para a construção de uma trajetória própria, que visa constituir uma identidade pessoal/profissional. “Aprender a ser professor, hoje, exige o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, capaz de lidar com as situações problemáticas que emergem da prática pedagógica cotidiana” (Di Giorgi *et al.*, 2011, p. 33).

Ghedin (2009), ao discutir as propostas pedagógicas que perpassam a formação de professores na contemporaneidade, identificou quatro tendências existentes no Brasil e em outros países. As tendências foram categorizadas com base em seus conceitos centrais, quais sejam: “saber docente, reflexão sobre a prática, pesquisa no ensino e competências da formação” (Ghedin, 2009, p. 4). Tendo essa constatação como base, devemos considerar que o modelo de práticas formativas adotado pelas universidades é determinante para a definição do perfil de professor que será inserido no contexto da educação. Embora, como se sabe, a formação não seja o único elemento constitutivo de identificação do professor, não paira dúvida de que é um aspecto extremamente significativo na constituição do ser-professor(a).

Dessa forma, na sociedade de agora, é um enorme desafio para as instituições universitárias formarem profissionais capazes de lidar com a complexidade que o cotidiano escolar apresenta aos docentes. De acordo com Moita:

A preocupação pela “eficácia” da formação inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa se vai desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação.

Constata-se que os formadores não têm suficientemente em conta outras questões centrais – que o educador é o principal “utensílio” do seu trabalho e que é o agente principal da sua formação (Moita, 2013, p. 114, grifos da autora).

Ante o exposto, vemos que a formação é uma questão crucial para a identidade do professor. “O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (Moita, 2013, p. 115). Nesse caso, os cursos que preparam os professores para iniciarem na docência constituem uma etapa extremamente importante porque “[...] é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidas como processos usuais da profissão” (Imbernón, 2011, p. 43).

Por outro lado, a formação contínua exerce também grande relevância no que concerne à identidade. Nessa etapa da profissão, o professor precisa adquirir uma formação que tenha como fundamento “[...] uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (Imbernón, 2011, p. 51).

Esse tipo de formação, entendido como um processo ininterrupto, configura-se como condição de mudanças do trabalho prático do professor, considerando, sempre, dois aspectos nesse processo: a autonomia do professor e da escola e o “pensar-fazer” como um processo que envolve os profissionais da educação, especialmente os docentes, cuja finalidade é alcançar aquilo que a escola se propõe a realizar na sociedade (Santos, 2004).

Pelo exposto, podemos dizer que a formação ao longo da profissão pode oportunizar experiências que podem ser incorporadas pelo professor, além de permitir-lhe revisar práticas e costumes, no sentido de manter, desprezar ou reelaborar métodos de trabalho. Isso tudo, combinado a outros fatores, vai determinando a adoção de posturas que o professor vai assumindo ou refutando ao longo de sua carreira.

3 RIOS NAVEGADOS: TRAVESSIAS QUE NOS CONDUZIRAM AOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Neste capítulo, trazemos uma “Revisão Sistemática de Literatura” (RSL) realizada na base de dados da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes” (BDTD). Na sequência, explicitamos o método; depois, falamos dos professores-narradores (sujeitos participantes da pesquisa) e contextualizamos o lugar de onde emergem as narrativas.

3.1 Identidade docente no cenário brasileiro: estradas pavimentadas, rios inexplorados

Neste tópico, trazemos a RSL correspondente ao tema da identidade docente (ID). Baseados no problema que orienta nossa investigação, planejamos e realizamos um levantamento das pesquisas defendidas em instituições universitárias brasileiras, em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), cujo tema principal é a identidade docente atrelada ao conceito de linguagem. Para isso, definimos o seguinte objetivo: Realizar levantamento da produção científica a respeito da identidade docente produzida no Brasil, no período de 2012 a 2021. Para tanto, tomamos como referência os procedimentos defendidos por Romanowski (2002) para o planejamento e execução desse modelo de pesquisa.

Os operadores de busca foram definidos com base na proposta booleana, que “[...] é a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada” (Saks, 2005, p. 4).

Para selecionar os textos a serem lidos na sua integralidade, adotamos os critérios de inclusão e exclusão, que se encontram descritos no quadro que segue.

Quadro 1: Critérios para escolha dos trabalhos a serem analisados

Critérios	Delineamento para escolha dos trabalhos
Inclusão	1- Apresentar no título e/ou palavras-chave qualquer das palavras ou expressões que formam os descritores de busca. 2- Abordar a temática da identidade docente, articulando com o conceito de linguagem.
Exclusão	1 - Apresentar palavras e/ou expressões no título e/ou palavras-chave diferentes das constantes nos termos de busca. 2- Tratar da identidade sem discutir a temática da linguagem. 3- Textos (teses e/ou dissertações) repetidos.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Depois da fase de planejamento, demos início às buscas. Inicialmente, consideramos relevante conhecer o quantitativo de trabalhos (teses e dissertações) defendidos dentro do perímetro da “formação de professores” nas mais diversas instituições espalhadas pelo território brasileiro, considerando que o tema da ID, que é nosso objeto principal de investigação, encontra-se inserido nesse universo de conhecimento.

Assim sendo, no dia 17 de março de 2022, fizemos uma pesquisa inicial na plataforma da BDTD, utilizando o descritor “Formação de Professores” OR “Formação Docente”. Para essa primeira busca, não definimos um recorte temporal porque tínhamos a intenção de conhecer a totalidade de trabalhos depositados nessa plataforma concernentes à Formação Docente. A partir desse comando, obtivemos o resultado de 15.735 (quinze mil, setecentos e trinta e cinco) trabalhos defendidos. Desse universo, 11.709 (onze mil, setecentos e nove) eram dissertações e 4.026 (quatro mil, vinte e seis) eram teses.

Mesmo não tendo definido uma delimitação temporal nessa busca, quando organizamos os dados em ordem ascendente, a primeira publicação apareceu com data de 1976 (apenas uma dissertação intitulada “Expectativas de atuação profissional de formandos em Pedagogia”, de autoria de Paula Frassinetti da Silva Souza, defendida no âmbito do “Programa de Mestrado em Educação da Fundação Getúlio Vargas” (FGV). Quando ordenamos as publicações em ordem descendente, apareceram quatro publicações no ano de 2022. Foram duas teses defendidas na “Universidade Presbiteriana Mackenzie” e duas dissertações assentadas no “Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal” (RCAAP).

Para todas as demais buscas, determinamos um perímetro temporal de dez anos, que compreendeu o intervalo de 2012 a 2021. Quando aplicamos esse filtro temporal para o mesmo descritor mencionado acima, o resultado obtido foi de 11.347 (onze mil, trezentos e quarenta e sete) trabalhos de pesquisa defendidos. Dessa totalidade, 8.424 (oito mil, quatrocentos e vinte e quatro) eram dissertações e 2.923 (dois mil, novecentos e vinte e três) eram teses.

Na tabela abaixo, apresentamos as dez instituições que apareceram com maior número de trabalhos defendidos na área da formação do professor, no espaço de tempo descrito anteriormente.

Quadro 2: Produtividade das universidades sobre formação docente na BDTD
(2012 - 2021)

Posição	Nome da Instituição	Sigla da Instituição	Dissertação	Tese	Número de trabalhos defendidos
01	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal	RCAAP	1.461	335	1.796
02	Universidade Estadual Paulista	UNESP	462	279	741
03	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	556	59	615
04	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC-GO	396	130	526
05	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	311	169	480
06	Universidade de São Paulo	USP	207	234	441
07	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	257	183	440
08	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	184	208	392
09	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	234	124	358
10	Universidade Federal de Goiás	UFG	227	40	267

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da BDTD (2022)

Os dados dispostos na tabela acima, dentre outros aspectos, revelam uma concentração das pesquisas educacionais no universo da formação docente predominantemente em duas regiões brasileiras: Sul e Sudeste. Outra questão que gostaríamos de chamar a atenção é o fato de que apenas a USP e a UFRGS, dentre as instituições elencadas na tabela, apresentam um número maior de tese do que dissertações defendidas no universo científico do tema em questão.

No segundo momento, também no dia 17 de março de 2022, aplicamos o descritor “Identidade do Professor” OR “Identidade Docente” OR "Processos de Identificação Docente" OR "Processos Identitários do Professor" OR "Identidade Profissional Docente", cuja finalidade foi vislumbrar o cenário da produção científica acerca do nosso tema de pesquisa (identidade docente) no território brasileiro. Para esse descritor, aplicamos o limite temporal de 2012 a 2021. O resultado revelou um montante de 790 trabalhos defendidos, dentre os quais 221 (duzentos e vinte e um) eram teses e 569 (quinhentos e sessenta e nove) eram dissertações.

Na próxima tabela, trazemos a listagem das dez instituições com maior quantidade de pesquisas realizadas em torno dessa temática, disponíveis na plataforma da BDTD.

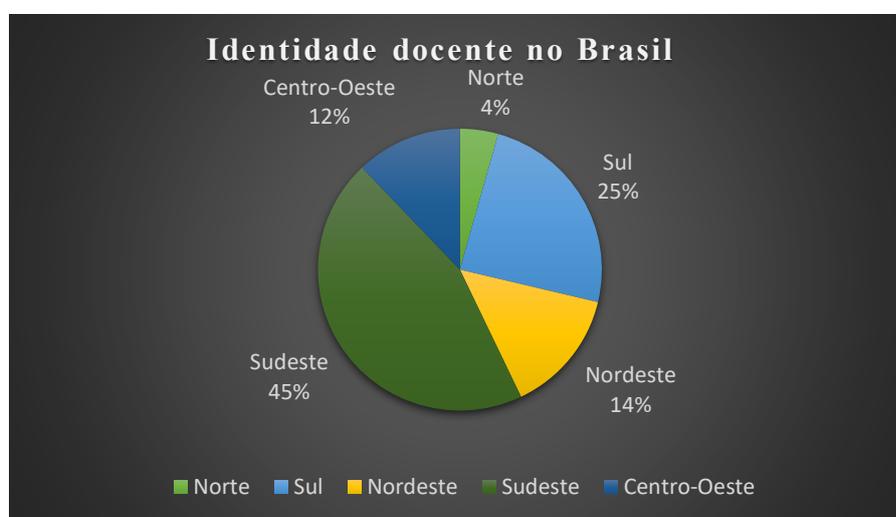
Quadro 3: Produtividade das universidades sobre identidade docente na BDTD (2012 - 2021)

Posição	Nome da Instituição	Sigla da Instituição	Dissertação	Tese	Número de trabalhos defendidos
01	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal	RCAAP	154	16	170
02	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	18	22	40
03	Universidade de São Paulo	USP	28	11	39
04	Universidade de Brasília	UNB	18	11	29
05	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	14	13	27
06	Universidade Federal de Goiás	UFG	17	06	23
07	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	14	07	21
08	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	14	07	21
09	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	20	-	20
10	Universidade Estadual Paulista	UNESP	11	09	20

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da BDTD (2022)

Do total de trabalhos encontrados nessa busca, se retirarmos os 170 trabalhos da RCAAP, restam 620 distribuídos nas cinco regiões brasileiras, sendo 27 no Norte, 151 no Sul, 75 no Centro-Oeste, 88 no Nordeste e 279 no Sudeste. Como vemos, as regiões Sul e Sudeste despontam com a maior quantidade de pesquisas em torno da temática da “Identidade Docente”. Somente a região Sudeste responde por quase a metade dessa produção. Somando os números de Sul e Sudeste, obtivemos um total de 70% do conhecimento científico acerca desse tema. Esses dados podem ser mais bem observados, em termos percentuais, na figura abaixo.

Figura 1: Produtividade referente à identidade docente distribuída por regiões brasileiras



Fonte: Elaboração própria, com base em dados da BDTD (2022)

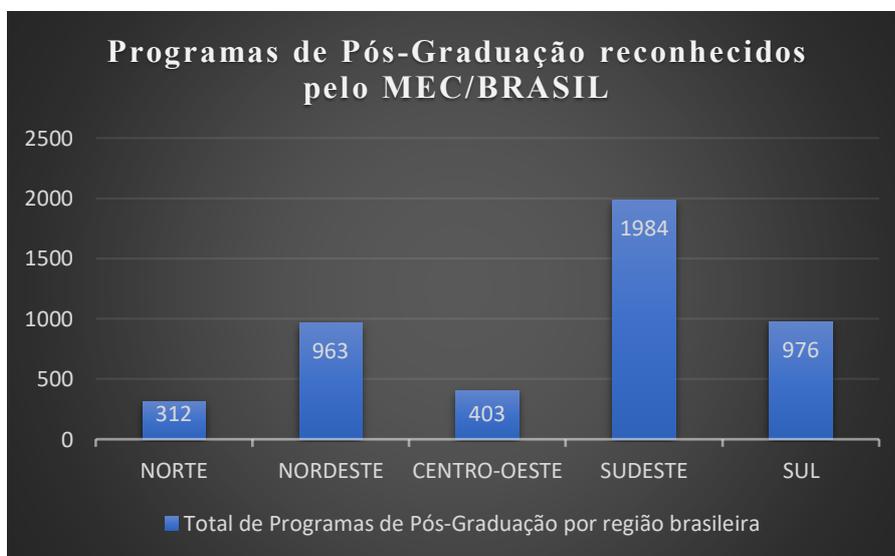
Considerando apenas as pesquisas produzidas nas cinco regiões brasileiras, a ID corresponde a 6,96% do total de produções dentro do domínio da formação do professor

disponível na BDTD, tendo como parâmetro o filtro que utilizamos. Esse resultado converge com o que André *et al.* (1999) já havia detectado na década de 90, quando realizaram um levantamento acerca do conhecimento produzido em torno da formação do professor, considerando o intervalo de tempo de 1990 a 1996. Naquela ocasião, as autoras detectaram que: “O tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas [...]” (André *et al.*, 1999, p. 302).

Diante desses resultados, vemos que a questão da identidade docente mantém basicamente o ritmo de produção de um pouco mais de duas décadas atrás, quando foi realizado o levantamento por André *et al.* (1999). Os dois resultados revelam que, embora seja perceptível uma elevação do interesse por esse tema, ainda há um vasto território a ser explorado no que concerne a essa temática. Especialmente no que tange ao Norte do Brasil, essa lacuna é ainda maior, de maneira que essa região é responsável por apenas 4% da produção científica a respeito desse assunto.

Ao olharmos para os dados dispostos na figura 1, não podemos deixar de pensar em como os programas de pós-graduação estão distribuídos pelas regiões brasileiras. Diante desse cenário, fizemos uma rápida pesquisa na Plataforma Sucupira a fim de constataremos tal realidade. Os resultados estão dispostos na figura 2.

Figura 2: Distribuição de programas de pós-graduação nas regiões brasileiras



Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Plataforma Sucupira – CAPES

Essa simples busca que fizemos na Plataforma Sucupira¹⁰ já nos revelou a enorme discrepância na distribuição dos programas de pós-graduação espalhados pelo Brasil. De certa maneira, esses números justificam o maior volume de pesquisas¹¹ nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, como demonstram os dados da figura 1, e nos ajudam a compreender melhor a realidade da produção científica a respeito do tema sobre o qual nos debruçamos. Nesse contexto, é natural que a região Norte do Brasil, por ter um quantitativo de programas de pós-graduação bem menor que as outras regiões, tenha uma produção científica também menor, não apenas no que concerne à temática da identidade docente, mas é possível que essa realidade se repita em outros temas e áreas do conhecimento.

Feitas essas ponderações que avaliamos importantes para entendermos a realidade que se revelou com os dados da figura 1, voltamos a falar da nossa imersão em busca de conhecermos mais sobre as pesquisas acerca do nosso objeto de investigação. Assim, na sequência do nosso movimento de imersão nos dados da BDTD, no dia 21 de março de 2022, inserimos, na plataforma de pesquisa, o descritor “Linguagem” AND (“Identidade do Professor” OR “Identidade Docente” OR “Identidade Profissional Docente” OR “Processos de Identificação Docente” OR “Processos Identitários do Professor”). Nesse caso, nossa intenção foi saber se as pesquisas anteriores haviam se debruçado acerca do conceito da linguagem no processo constitutivo de identidades, considerando que “Qualquer discussão da identidade tem como ponto central a linguagem” (Strauss, 1999, p. 35). Como resultado, encontramos 66 trabalhos, sendo que uma tese e uma dissertação estavam repetidas. Restaram, portanto, 64 trabalhos, sendo 21 teses e 43 dissertações.

Após a pesquisa com esse descritor, aplicamos os critérios de inclusão e exclusão, a fim de constituirmos o conjunto de trabalhos para leitura. O primeiro critério de inclusão consistia em selecionar trabalhos que contivessem, no título e/ou palavras-chave, qualquer das palavras e/ou expressões que formam os descritores de busca. Nessa primeira triagem, separamos 49 trabalhos. Depois disso, realizamos uma leitura nos resumos desses trabalhos anteriormente selecionados, atentando para o segundo critério de inclusão: abordar o tema da identidade docente, articulando com o conceito de linguagem. Após essa segunda etapa de triagem, selecionamos 05 (cinco) trabalhos para a leitura na integralidade, que se encontram descritos no próximo quadro:

¹⁰ Os dados expostos na figura 2 foram acessados em 9 de novembro de 2023 e estão disponíveis em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/>.

¹¹ Aqui, falamos de pesquisas em nível de mestrado e doutorado acerca da temática da identidade docente.

Quadro 4: Textos referentes à identidade docente escolhidos para leitura

Autor (a)	Título	Tipo	Data de defesa	Sigla da Instituição
Luiza Machado da Silva	A língua constitui o professor: identidades (conflitantes) de professores de línguas estrangeiras	Dissertação	2012	UCPEL
Carla Cristina Braga dos Santos	Identidade docente em mudança social: contribuições da análise de discurso crítica com foco em consciência linguística crítica	Dissertação	2013	UNB
Ilda Maria Morales Marins	Processos de identificação com a docência: um olhar a partir da trajetória de formação de alunas em um curso de Licenciatura em Letras	Tese	2013	UCEPEL
Genilza Silva Cunha	Língua(gem) e identidade em um contexto de formação de professores indígenas em Boa Vista (RR)	Dissertação	2016	UFRR
Manuely Vitória de Souza Freire Xavier	O processo de constituição identitária docente dos alunos de Letras da UFRN do turno noturno	Dissertação	2019	UFRN

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da BDTD (2022)

Das leituras dos textos descritos no quadro acima, trazemos uma descrição de cada um deles, enfatizando o objeto pesquisado, a perspectiva teórica e metodológica e os principais resultados alcançados.

Silva (2012), em sua pesquisa de mestrado, investigou o processo de constituição identitária de três professores de língua estrangeira (Inglês, Espanhol e Francês). A pesquisa filia-se aos preceitos da Linguística Aplicada e apoia-se em teóricos do campo dos Estudos Culturais. Concernente ao método, a pesquisadora realizou um Estudo de Caso e os dados foram coletados por meio de “entrevista dirigida em profundidade”, registrada em áudio e vídeo, cuja interpretação e análise foi apoiada na “Teoria Dialógica”, de Bakhtin e seu Círculo. Entre os principais achados, a pesquisa revelou que a língua estrangeira falada pelos professores é um dos elementos distintivos de constituição identitária e que os docentes apresentam identidades fragmentadas, que podem ser revisadas e renegociadas constantemente.

Santos (2013) fez uma pesquisa de mestrado acerca da identidade de uma professora de escola pública que atua no Ensino Médio. A pesquisa aconteceu no contexto de um curso de formação contínua no município baiano de “Luís Eduardo Magalhães”. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, dentro da qual a pesquisadora fez uso de entrevistas semiestruturadas, registros escritos em diário de campo e pesquisa-ação. A base epistemológica foi alicerçada nos pressupostos da “Análise do Discurso Crítica” (ADC), em teóricos do campo das “Ciências Sociais Críticas”, em teóricos que abordam a identidade no contexto da pós-modernidade e nos

princípios da “Conscientização Linguística Crítica” (CLC) do sujeito. Dentre os principais achados, a pesquisadora destacou o movimento de transformação da prática leitora da professora, que convergiu para uma consciência crítica e emancipatória, refletindo no seu modo de exercer a docência e na sua constituição identitária.

A pesquisa de doutoramento de Marins (2013) investigou a constituição identitária de alunas de um curso de Licenciatura em Letras. Os estudos aconteceram na “Fundação Universidade Federal do Pampa” (UNIPAMPA), na cidade de Jaguarão, no Rio Grande do Sul. O trabalho traz um referencial teórico que faz uma interlocução dos Estudos Culturais com a Psicologia, com a Sociologia e com as Ciências Educacionais. No processo de análise e interpretação dos dados, a autora apropriou-se da “Teoria Dialógica”, na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo. Trata-se de um estudo etnográfico, cujos dados foram obtidos a partir de fontes distintas: grupo focal, textos escritos, relatório de estágio e análise documental (PPC do curso). A autora concluiu que os discursos das estudantes são impregnados de representações identitárias decorrentes do processo formativo do qual participaram. Além disso, os processos reflexivos acerca da docência apareceram permeados de vivências em que foram experimentadas durante o estágio, o que interferiu nos processos identitários de cada uma das alunas. Diante dos achados, a autora defendeu a tese de que os processos de constituição identitária estão atrelados ao exercício reflexivo acerca da “docência e na docência”, que se deu no decorrer do curso de Letras.

Em sua dissertação, Cunha (2016) investigou como professores indígenas das etnias Makuxi e Wapichana utilizam a Língua Indígena e a Língua Portuguesa no contexto de um curso de formação contínua para construir suas representações identitárias. Cunha entrevistou docentes que atuam em escolas indígenas de Educação Básica e que participam do curso intitulado “Texto em Contexto”, do “Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima” (CEFRR). Em se tratando do método, a pesquisadora embasou o estudo nos preceitos da Linguística Aplicada e utilizou a pesquisa etnográfica com uso de entrevistas registradas em áudio, cujo material coletado foi analisado com base na triangulação de dados. Dentre outros achados, a pesquisadora concluiu que as identidades dos docentes são construídas por meio de práticas discursivas, que se articulam numa relação de interdependência com processos histórico-culturais para orientar a produção social de significados.

A pesquisa de mestrado de Xavier (2019) investigou as representações do ser professor atreladas ao processo de constituição identitária. Os sujeitos foram alunos de um curso de Letras

(Língua Portuguesa e Literaturas) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O estudo submete-se aos preceitos da “Linguística Aplicada”, embasa as discussões acerca da identidade nos “Estudos Culturais” e aborda os conceitos de “sujeito e linguagem” a partir das ideias do Círculo de Bakhtin, teoria esta que também foi utilizada para respaldar o processo de análise e interpretação dos dados. A técnica de coleta foi um questionário constituído de perguntas abertas e fechadas. Entre os achados mais importantes, a autora concluiu que a identidade profissional tem início em fases anteriores à formação, mas ganha força nas experiências vivenciadas do processo formativo, com base na construção de saberes profissionais e processos reflexivos sobre a docência.

Após o levantamento de trabalhos que abordavam o conceito de linguagem atrelado a termos relacionados à identidade docente, ainda no dia 21 de março de 2022, decidimos aplicar um descritor relacionando termos da identidade docente às palavras “Amazônia” e “Amazonas”, que foi assim definido: ("Identidade Docente" OR "Identidade do Professor" OR "Identidade Profissional Docente" OR "Processos de Identificação Docente" OR "Processos Identitários do Professor") AND ("Amazônia" OR "Amazonas").

Nesse caso, objetivamos avistar se havia produção científica que contemplasse o nosso tema de pesquisa dentro do contexto amazônico, considerando que esse é o nosso lugar de investigação. Quisemos saber, nesta etapa, o quanto desse tema já foi explorado no contexto no qual estamos inseridos e onde realizamos nossa pesquisa. A delimitação temporal para esta busca compreendeu o espaço de 2012 a 2021. Vale dizer, aqui, que essa busca resultou em um total de vinte e dois trabalhos. Entretanto, uma dissertação defendida na UFMT apareceu repetida, restando vinte e um trabalhos, como mostra o quadro que segue:

Quadro 5: Identidade docente no cenário amazônico

Instituições	Teses	Dissertações	Quantidade
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	06	07	13
Universidade Federal do Pará – UFPA	03	01	04
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP	-	01	01
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	01	-	01
Universidade Estadual Paulista – UNESP	01	-	01
Universidade de São Paulo – USP	01	-	01
Total	12	09	21

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da BDTD (2022)

Como podemos ver explicitado no quadro acima, a UFAM é a instituição que mais tem se debruçado sobre a identidade docente no contexto amazônico. O pioneirismo e o protagonismo dessa universidade revelado por esses dados evidenciam sua importante atuação

na produção científica no campo educacional e na formação docente na e sobre a região amazônica. Isso nos traz à memória Brito (2016), quando assegura que o curso de “Mestrado em Educação” da UFAM, que atualmente é o “Programa de Pós-Graduação em Educação”, foi o primeiro curso dessa natureza credenciado pela CAPES na região Norte do Brasil e permaneceu como o único curso, em nível *stricto sensu*, a possuir esse tipo de credenciamento até o ano de 2001.

Fechando esse parêntese que abrimos para destacar o protagonismo da UFAM na pesquisa dentro universo educacional na Amazônia, voltamos a imergir nos resultados dos trabalhos científicos sedimentados na base de dados da BDTD. Na sequência do nosso movimento de busca, aplicamos o mesmo descritor mencionado acima, retirando o filtro de tempo. O resultado mostrou um total de vinte e seis trabalhos, dentre os quais 11 são teses e 15 são dissertações. Esse dado é bastante interessante porque revela um total desinteresse dos pesquisadores sobre a identidade docente na região amazônica, no período anterior a 2012. Ao mesmo tempo, clarifica que, na última década, há um crescimento de pesquisas que se dedicam a esse tema no contexto amazônico.

Após realizarmos esse levantamento, aplicamos os critérios de inclusão e exclusão e escolhemos sete trabalhos para leitura, os quais estão relacionados abaixo.

Quadro 6: Textos referentes à identidade docente no cenário amazônico escolhidos para leitura

Autor (a)	Título	Tipo	Data de defesa	Sigla/ Instituição
Sérgio Eduardo Nassar	A identidade profissional dos professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará	Tese	2013	UFPA
Jonildo Viana do Santos	Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade	Tese	2015	UFAM
Corina Fátima Costa Vasconcelos	Pedagogia da Identidade: interculturalidade e formação de professores	Tese	2016	UFAM
Ana Cris Nunes de Souza	A identidade profissional docente do egresso do curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química/ISB/UFAM Coari-AM	Dissertação	2016	UFAM
Lilian Cristiane Almeida dos Santos	Identidades docentes e Amazônia: movimentos no contexto de um programa de formação	Tese	2017	USP
Cecília Creuza Melo Lisboa Holanda	Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do PARFOR no município de Tefé (AM)	Dissertação	2017	UFAM
Maria Goreth as Silva Vasconcelos	Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus	Tese	2021	UFAM
Total				07

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da BDTD (2022)

Dos sete trabalhos selecionados para leitura, obtidos a partir do descritor que aborda a questão identitária do professor no contexto amazônico, trazemos uma breve descrição, enfocando o objeto e o lugar de realização do estudo, o método adotado e as conclusões principais.

A pesquisa de Nassar (2013) investigou como o professor, que atua no Ensino Superior, compreende sua própria identidade profissional e como ele percebe o perfil profissional que o curso de Educação Física do *campus* de Castanhal, da Universidade Federal do Pará (UFPA), tem forjado nos seus egressos. A pesquisa foi realizada com dez professores, a partir da aplicação de um questionário e de uma entrevista estruturada. Os resultados revelaram que os professores apresentam dificuldade para identificar a identidade que o curso de Educação Física tem forjado nos profissionais da área. De acordo com o pesquisador, os professores argumentaram que essa dificuldade é decorrente da carência de debate a respeito da identidade do professor de Educação Física, tanto no período da graduação quanto no universo da profissão. O pesquisador apontou, ainda, a necessidade de ampliar o debate acerca do perfil de professor que o “Projeto Político Pedagógico” (PPC) do curso objetiva formar e o modo como os profissionais estão atuando na prática.

Santos (2015), em sua tese de doutoramento, refletiu sobre a práxis e os processos formativos de professores macuxis, provenientes de territórios indígenas localizados em “Raposa Serra do Sol”, no estado de Roraima, Norte do Brasil. A partir desse movimento reflexivo, o pesquisador quis compreender como esses professores relacionam as próprias identidades originárias com as identidades profissionais. Nesse mesmo movimento, investigou como esses professores compreendem a interculturalidade, como enxergam as relações entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionalmente produzidos pelas comunidades indígenas e como usam isso no exercício da docência para descortinar a própria realidade. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, que se utilizou de vivências no campo, memórias etnográficas, narrativas e autobiografias. O autor sugere que a formação dos professores macuxis em Ciências Sociais é possibilitadora de reflexões acerca da relevância em que essa área do conhecimento tem para viabilizar debates interdisciplinares sobre a sociedade, relacionando-a com uma educação que atenda às demandas e especificidades da população originária, tendo em vista a autonomia intelectual e a emancipação política, colocando esses sujeitos como protagonistas do próprio processo educativo e diante dos desafios amazônicos.

A tese de Vasconcelos (2016) dedicou-se a pesquisar o processo de formação docente viabilizado pela identidade cultural, considerando as diferenças culturais como determinantes

e necessárias para a constituição identitária do professor que trabalha na Amazônia. O estudo está embasado na perspectiva de formação docente a partir da interculturalidade crítica e em aportes teóricos no campo da decolonialidade. A pesquisa foi realizada com docentes e professores em formação do curso de Pedagogia, do “Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins” (ICSEZ), da UFAM. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de questionário, entrevista semiestruturada, observação direta em campo e análise de documentos. A autora lançou mão da hermenêutica crítica, na perspectiva de Paul Ricoeur, para fazer a interpretação do material coletado. Os resultados revelaram que a construção identitária dos parintinenses¹² congrega diferentes culturas amazônicas e não amazônicas. A pesquisadora constatou, ainda, que as diferenças culturais estão presentes na prática dos docentes, mas os materiais pedagógicos utilizados privilegiam as culturas dominantes, colonialistas, em detrimento das culturas regionais, o que justifica sua defesa na necessidade de centrar a formação docente na Amazônia numa perspectiva intercultural, baseada na decolonialidade.

Souza (2016) investigou a construção identitária de professores-egressos da “Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química”, do “Instituto de Saúde e Biotecnologia” (ISB/UFAM), em Coari-AM. Para entender o processo de constituição identitária dos docentes, a pesquisadora fez análise documental, entrevistou o coordenador do curso, entrevistou dois professores e alunos-egressos do curso que estão em atividade na Educação Básica do município de Coari. Os dados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD). Os achados da pesquisadora dão conta de que a identidade docente acontece processualmente e se renova continuamente durante a vida toda do professor, revelando-se um processo extremamente complexo e difícil de ser analisado. A autora ainda apontou a existência de uma matriz curricular estruturada de maneira fragmentada, que compromete a interdisciplinaridade e a articulação de conteúdos pedagógicos e científicos.

A pesquisa de doutoramento de Santos (2017) realizou um estudo sobre a contribuição do “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica” (PARFOR¹³) para a formação de docentes no município de Alenquer, no Pará. A pesquisa centrou a discussão na relação entre esse tipo de programa de formação docente e a construção identitária do professor.

¹² De acordo com IBGE (2024), palavra que denota quem é natural do município de Parintins-AM.

¹³ De acordo com o Portal do MEC/BRASIL, “O Parfor é um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por meio do programa, a Capes financia a oferta de turmas especiais, na modalidade presencial, implantadas em cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade.” Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa.da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20\(LDB\).](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20%C3%A9%20um%20programa.da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20(LDB).) Acesso em: 10 dez. 2023.

Dentro do método, a autora se utilizou de diferentes instrumentos para levantar dados, como: pesquisa documental, memorial, questionários e entrevista semiestruturada, cujos resultados foram analisados sob a ótica da “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin. A pesquisadora concluiu que há uma melhora na percepção de que os professores têm de si e do contexto em que atuam, de modo que as identidades dos professores se movimentam em três perfis distintos: “identidade em busca de estabilidade, identidade em busca de desenvolvimento/pertencimento e identidade em busca de autonomia e negação à docência” (p. 206).

Holanda (2017), em sua dissertação, pesquisou a constituição identitária de docentes-alunos de duas turmas de “Licenciatura em Ciências Biológicas” ofertadas por meio do PARFOR na unidade da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na cidade de Tefé, na região do Médio Solimões, no estado do Amazonas. Dentro do método, Holanda fez uso da pesquisa documental, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, que se desdobrou em observação do contexto acadêmico e na realização de entrevistas. A pesquisadora concluiu que os docentes tiveram seus saberes afetados e modificados pelo processo formativo, o que resultou em uma mudança de percepção da própria imagem de professor e da concepção do que significa estar na profissão.

Vasconcelos (2021), em sua tese de doutoramento, investigou a constituição identitária de professoras que atuam na Creche, pertencentes ao quadro da “Secretaria Municipal de Educação de Manaus” (SEMED). Como método, a pesquisadora usou a pesquisa-formação, a cartografia no viés da pesquisa colaborativa, roteiro de entrevista, anotações de campo e registros obtidos nos arquivos da SEMED. A análise do material coletado foi feita com base na ATD. A autora concluiu que a constituição identitária das professoras de crianças acontece em um processo, que se dá em forma de uma espiral crescente, dentro da qual os sentidos de tornar-se professoras de crianças, de ser e estar na profissão e a maneira como fazem e tudo que fazem vai sendo significado, modificado no decorrer da vida e da profissão.

Após esse breve panorama que trouxemos dos trabalhos de pesquisa que se debruçaram sobre a identidade docente no contexto amazônico, voltamos a falar da nossa pesquisa na BDTD. Na última etapa deste processo de busca, aplicamos o descritor “Linguagem” AND (“Identidade Docente” OR “Identidade do Professor” OR “Identidade Profissional Docente” OR “Processos de Identificação Docente” OR “Processos Identitários do Professor”) AND (“Amazônia” OR “Amazonas”). Com isso, buscamos conhecer se havia alguma pesquisa no contexto amazônico que articulasse o conceito de linguagem ao “processo de construção identitária do professor”.

Na primeira busca realizada a partir desse descritor, definimos o período de 2012 a 2021. O resultado revelou apenas dois trabalhos. Diante disso, retiramos o filtro de tempo e fizemos uma nova busca utilizando o mesmo descritor. Dessa vez, alcançamos o resultado de três trabalhos, ou seja, três dissertações, dentre elas, uma estava repetida. Nesse caso, restaram dois textos somente. Entretanto, nenhum deles apresentava qualquer palavra e/ou expressão dos termos de busca no título. Tal fato ocorreu porque o filtro que utilizamos na plataforma da BDTD foi “Todos os campos”, não só para essa, mas para todas as buscas. Isso possibilita ao mecanismo de busca ampliar o alcance dos termos para outras partes do trabalho e não se restringir apenas ao título ou às palavras-chave, por exemplo.

Diante dessa situação, realizamos uma leitura no resumo para sabermos se algum deles tratava da nossa temática de pesquisa. Após essa análise, verificamos que uma das dissertações tratava da “Formação de Professores”, mas focalizava a contação de história como meio para desenvolver a linguagem de alunos do Ensino Fundamental. O segundo trabalho se debruçou sobre representações sociais de professores, considerando as relações entre “Educação e Psicologia” no contexto escolar.

Fora da delimitação temporal que adotamos para o levantamento na base de dados da BDTD, identificamos um importante estudo sobre o processo de identificação de professores amazônicos. Trata-se da tese de doutorado de Peres (2022) defendida na Universidade Federal de Mato Grosso, que objetivou compreender a construção identitária de dez professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), campus Coari, considerando o desenvolvimento profissional do professor frente às características da Rede Federal de Educação e à diversidade cultural vivenciada no local de trabalho. Como método, o pesquisador adotou a pesquisa narrativa, na perspectiva defendida por Clandinin e Connelly. O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevistas em profundidade, rodas de conversas, análise documental, vivências e registros feitos em campo. Para embasar teoricamente o estudo, o pesquisador fez uma interlocução com autores que abordam a temática do Desenvolvimento Profissional Docente e com autores que discutem a questão da identificação a partir da perspectiva dos Estudos Culturais na contemporaneidade. Dentre os principais achados, o pesquisador constatou que a identificação dos docentes sofre influência de aspectos ontológicos e epistemológicos que são característicos da instituição onde trabalham, bem como de práticas narrativas relacionais apoiadas na diversidade cultural.

Diante do que conseguimos ver nos resultados desta busca na BDTD, concluímos que a identidade do professor ainda é pouco explorada por pesquisadores de mestrado e doutorado no Brasil. Quando pensamos no contexto amazônico, a vacuidade em relação a esse tema é

gigantesca. Podemos dizer, também, que, apesar de haver um crescente interesse dos pesquisadores por essa temática na última década, as pesquisas ainda são bastante incipientes, em termos de quantidade, nessa área do conhecimento. Além disso, a linguagem tem recebido pouca ênfase nos trabalhos concernentes a essa temática.

Essa imersão no mundo amazônico fez resplandecer o quanto essa região é inexplorada por pesquisas científicas, considerando a temática que ora investigamos. Esses resultados maximizam a relevância da nossa pesquisa e justificam a sua execução, porque trazem para o debate a identidade do professor no contexto ribeirinho-amazônico.

3.2 O narrar e o pesquisar: um rompimento de paradigmas por meio das narrativas (auto)biográficas

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para a compreensão de suas experiências formativas (Souza, 2011, p. 213).

As narrativas estão presentes na vida das pessoas desde a origem da humanidade (Gancho, 2001) e, por isso, “[...] revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo” (Alarcão, 2011, p. 57). Nessa perspectiva, estamos a todo momento narrando nossas vidas. Estamos construindo e reconstruindo histórias e, a partir delas, (re)construindo-nos como seres humanos e nos situando no mundo. “A história me precede e antecipa-se à minha reflexão. Pertencço à história antes de me pertencer” (Ricoeur, 2013, p. 116). Clandinin e Connelly (2015, p. 48) argumentam que a “[...] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela”. Com base nisso, a nossa identidade, ou seja, aquilo que somos seja como pessoa ou como profissionais é intrínseco ao ato de narrar.

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades reveladas na escrita do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades,

subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação (Souza, 2011, p. 213).

Tomando como referência as palavras de Souza (2011), o ato de narrar é uma ação que envolve a vida das pessoas em qualquer que sejam as circunstâncias. Desse modo, quando o sujeito compartilha com o outro a sua própria história, a sua individualidade é acionada e as suas especificidades emergem, possibilitando um processo de reflexividade que lhe permite tomar consciência de si. Nesse caso, o contar a própria vida não é apenas uma forma de dizer para outro quem você é, mas, principalmente, de reconhecer-se dentro de um mundo de relações sociais que são vivenciadas coletivamente todos os dias.

Dessa maneira, a investigação narrativa ganha legitimidade tanto por suas especificidades quanto porque a biografia caracteriza-se como uma pequena relação social. Isso porque aquele que conta uma história sempre considera a existência do outro, ou seja, há uma relação comunicativa que se estabelece no processo narrativo, ainda que o interlocutor seja fictício. Assim, ninguém conta uma história para um gravador, mas para outra pessoa (Bueno, 2002). Além de tudo, a “[...] narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica [...]” (Bueno, 2002, p. 20).

Nas mais diferentes épocas, são muitas as formas que as narrativas se manifestam na vida das pessoas. Essa é, certamente, a maneira mais utilizada pelos seres humanos para se comunicarem e transmitirem acontecimentos pretéritos, crenças, valores e tradições para seus descendentes (Campos, 2015). No campo educacional, embora o método biográfico seja considerado recente, essa abordagem foi muito praticada nas décadas de 1920 e 1930 por sociólogos da chamada “Escola de Chicago” que buscavam outros modos de pesquisar que não fosse a sociologia positivista. No entanto, os anos que sucederam esse período testemunharam um total desinteresse dos pesquisadores por esse método. Foi somente a partir de 1980 que essa abordagem voltou a ser praticada por sociólogos, quando houve muitas discussões acerca de seus procedimentos e questões epistemológicas (Bueno, 2002).

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da *constituição individual*: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência (Delory-Momberger, 2012, p. 523, grifos da autora).

Os questionamentos sobre os modelos prevalentes no universo científico, que se caracterizam pela inflexibilidade metodológica e epistemológica, abriram espaço para novas maneiras de olhar os objetos de pesquisa no campo educacional, dando ênfase a questões concernentes à individualidade e a aspectos subjetivos do sujeito (Souza; Meireles, 2018).

Nóvoa (2013, p. 18, grifos do autor) assegura que essa “[...] utilização contemporânea das *abordagens (auto)biográficas* é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de fazer produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.” Para este autor, nós estamos diante de um processo de transformação da cultura, que vai, aos poucos, fazendo ressurgir “[...] os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (Nóvoa, 2013, p. 18).

É neste sentido que, no campo educacional, as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios de pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens/experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo (Souza; Meireles, 2018, p. 285).

Conforme Souza e Meireles (2018), o esforço de rompimento com modelos hegemonicamente consolidados nas pesquisas científicas, que se utilizam das narrativas (auto)biográficas, colocam em evidência o sujeito. Ferrarotti defende que essa

[...] especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia, sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. Deveremos procurar os fundamentos epistemológicos do método biográfico noutra parte, numa razão dialética capaz de compreender a “práxis” sintética recíproca, que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social (Ferrarotti, 2014, p. 47, grifo do autor).

Nesse movimento de busca de superação das antigas epistemologias, quando esse novo modo de pesquisar privilegia “[...] o humano e seus estatutos singulares, os movimentos de ver, escutar, sentir, elaborar e socializar conhecimentos ampliam as perspectivas de conceber/fazer pesquisa” (Souza; Meireles, 2018, p. 286).

No âmbito dos estudos modernos, priorizou-se a observação e a comprovação, ou seja, o olhar como sentido único e válido dos processos de investigação. Ao acionar outros sentidos (sentir, ouvir, ver) prenes de princípios deontológicos, epistemológicos e políticos, a pesquisa (auto)biográfica insurge, talvez, como um modo fecundo para superar as ‘cegueiras epistemológicas’ sobre/com as humanidades dos sujeitos (Souza; Meireles, 2018, p. 286, grifo dos autores).

Diante dessa nova realidade da pesquisa educacional, ao situar-se dentro do escopo da abordagem qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica vem lutando para superar um problema que lhe é imperativo: enquadrar-se aos moldes da pesquisa científica tradicional ou assumir suas particularidades epistêmicas na produção de conhecimento e trabalhar para a emergência de novas maneiras de concepção do indivíduo e das possibilidades de se fazer pesquisa (Passeggi; Souza, 2017).

Como resultado desse movimento, quando os modelos hegemônicos entraram em crise nos anos de 1980, especialmente o estruturalismo e o behaviorismo, o sujeito que havia sido deixado de lado nas investigações que envolviam o seu próprio campo de pesquisa ressurgiu sob inúmeras faces para desempenhar função central nas pesquisas educacionais (Passeggi; Souza, 2017). Diante disso, as pesquisas

[...] narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções (Passeggi; Souza, 2017, p. 11).

Essa concepção de fazer pesquisa científica defendida por estes autores propõe um novo modo de olhar para o sujeito, assim como um novo modo de o sujeito olhar para si e para a sua realidade. Trata-se de um modelo que visa superar a visão colonizadora de praticar a ciência, que se consolidou ao longo do tempo. Nesse sentido, a narrativa não é simplesmente uma história contada por alguém e para alguém, mas um poderoso instrumento por meio do qual

[...] busca-se a emergência das subjetividades, identidades, alteridades enlaçadas na rede de significações presentes nesse processo que é ao mesmo tempo individual e social. Elas auxiliam também na percepção das formas diferenciadas de ser e estar na profissão de professores (Gomes; Anastasiou, 2014, p. 126).

Mergulhar nesse universo extremamente subjetivo, mas também revelador de contextos diversos, que são as narrativas (auto)biográficas de professoras e professores que trabalham às margens de rios amazônicos, é algo desafiador. Nessa conjuntura, devemos ressaltar que “compreender uma narrativa é captar não apenas a descrição do desenrolar dos acontecimentos, mas também a compreensão do conjunto de relações e sentidos implícitos nela” (Campos, 2015, p. 19). Fazer pesquisas com “[...] narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas

diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (Abrahão, 2003, p. 85).

Nesse caso, “[...] a recolha de uma história de vida é essencialmente o fruto do encontro entre o narrador e o investigador o que naturalmente exige uma relação aberta que leve o narrador a confiar ao investigador o que constitui a malha da sua existência” (Fontoura, 2013, p. 193). Nessa relação de confiança recíproca, os fios que compõem a tecitura das identidades que os/as docentes (re)constroem ao longo da vida são resultado de experiências, de vivências, de idas e vindas a lugares, momentos, portanto, a contextos diversos pelos quais cada professora ou professor já viveu durante toda a sua existência. “À medida que o discurso se desenvolve, as recordações vão emergindo e os acontecimentos vão-se (re)construindo na confrontação de um com o outro. A tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra, do refletir sobre o seu discurso” (Fontoura, 2013, p. 193). Assim, ao fazer uso das narrativas nas pesquisas educacionais, devemos considerar que:

O princípio ético orientador das pesquisas com histórias de vida é que as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. A dimensão heurística e autopoietica dessa reflexão permitiria transformar saberes implícitos em conhecimentos. E no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa (Passeggi; Souza, 2017, p. 14).

Por tudo isso, trabalhar com “[...] narrativas produzidas na investigação educativa se justificam por naturalmente nos constituirmos como seres contadores de histórias, que individual e socialmente vivemos vidas relatadas” (Gomes; Anastasiou, 2014, p. 126). Nessa ótica, o ser humano é naturalmente um fazedor de histórias e ao mesmo tempo fruto das histórias que produz.

Desse modo, a compreensão dos sentidos produzidos pelas professoras e professores, sujeitos da pesquisa, passa, também, pelo entendimento de que elas e eles precisam ser ouvidos no processo investigatório, e não apenas observados. Aliás, como bem nos lembra Kramer (1993, p. 24), parafraseando Bakhtin, “[...] o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico.”

Quando a pesquisa tem como foco a vida de professores, Goodson (2013, p. 67) defende que as investigações aconteçam “[...] de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. No caso da nossa pesquisa, que queremos

compreender de qual maneira os(as) docentes ribeirinhos(as) (re)constroem suas identidades, as narrativas abrem esse espaço para que os(as) professores(as) sejam protagonistas da investigação e não meros objetos a serem investigados. Sendo assim:

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano (Moita, 2013, p. 116-117, grifo da autora).

Nessa dinâmica, ao narrar a própria vida, os discursos vêm e vão, num movimento nem sempre contínuo e uniforme, mas revelador de histórias de pessoas que se assumem como profissionais, inseridas em comunidades que os reconhecem e os distinguem de outros membros da sociedade pelo trabalho que fazem e pela função que exercem profissionalmente.

No viver e contar suas histórias, as pessoas têm a oportunidade de refletir sobre si mesmas e, assim, compor sentidos que se tornam significativos para elas. Nesse movimento vão construindo suas identidades, avaliando posicionamentos, concepções, enfim, vão se firmando enquanto sujeitos (Marinai; Monteiro, 2016, p. 115).

Com base no exposto, compreendemos que a busca pela autoafirmação e pelo reconhecimento de si é algo permanente, que se dá em um ciclo que se renova a cada fase da vida pessoal e profissional da professora e do professor. Para compreender esse processo, Goodson (2013) assevera que é preciso dar ouvidos e voz a estes profissionais. “Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (Goodson, 2013, p. 71, grifo do autor).

Isto posto, o trabalho diário na escola com os estudantes, com outros professores, com a equipe pedagógica, o contato com a família dos discentes, tudo isso no desempenho da profissão são aspectos que concorrem para a autoafirmação e autodefinição do que é ser professora ou professor. “A abordagem biográfica é neste caso mais do que uma metodologia coerente com a problemática construída. É a via de acesso à sua exploração” (Moita, 2013, p. 117). Dessa maneira:

Contar a sua vida é fundamentalmente passar das recordações às palavras e das palavras às recordações num vaivém de sentimentos. O mesmo acontecimento pode, por isso ser contado e recontado de diferentes maneiras. Orientado pelo presente, o

narrador sempre procura o que esse presente lhe solicita e lhe mostra e daí a existência de diferentes relatos para qualquer período da vida (Fontoura, 2013, p. 193).

Considerando as reflexões de Fontoura (2013), podemos dizer que a narrativa permite ao professor navegar em diferentes direções de sua vida com base no que o momento presente lhe orienta. O presente, dessa forma, é sempre o ponto de saída. Nesse caso, o que se busca não são apenas lembranças, mas momentos relevantes da vida, acontecimentos que marcaram e que deixaram cicatrizes capazes de permitir ao docente reconhecer-se, seja como pessoa ou como profissional.

Com base no exposto, usamos a narrativa (auto)biográfica, neste nosso trabalho de investigação, como um método de pesquisa que nos permite desassujeitar as professoras e os professores, sujeitos da pesquisa, que foram historicamente invisibilizados e/ou subestimados pelos métodos convencionais de investigação, dando-lhes voz e importância no processo investigativo.

3.3 Entrevista Narrativa: fazendo emergir identidades fluidas nos territórios líquidos de Anamã-Amazonas

A entrevista narrativa (EN) visa criar condições para que o informante se sinta encorajado e instigado a narrar um fato relevante de sua vida ou de sua realidade. Trata-se de uma técnica cujo nome é de origem latina, “*narrare*”, que denota relatar ou narrar histórias. É um tipo de entrevista que tem suas próprias especificidades e não obedece a uma estrutura fixa, permitindo uma investigação em profundidade. Ela contrapõe-se ao modelo “pergunta-resposta”, que é adotado pela maior parte das pesquisas que se utilizam de entrevistas (Jovchelovitch; Bauer, 2008). “No modelo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 95).

Ao corroborar esse ponto de vista, Souza e Meireles (2018) dizem que, além de não possuir uma forma rígida, estruturada, esse dispositivo configura-se como um tipo específico de entrevista que possibilita verificar, em profundidade, o objeto a ser investigado, o que o torna um dos fundamentos da pesquisa (auto)biográfica. Estes autores acrescentam, ainda, que a EN é uma maneira de entrevistar individualmente o informante para que este relate passagens significativas de suas vivências. Por conta disso, esse dispositivo de levantamento de dados é

reconhecidamente um gênero da pesquisa sociolinguística, estando, dessa maneira, dentro da abordagem qualitativa. Dentro dessa lógica:

Para se conseguir uma versão menos imposta e por isso mais ‘válida’ da perspectiva do informante, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 95, grifo dos autores).

Nesse caso, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), o modelo de entrevista em que uma pessoa pergunta e a outra responde é substituído pela narração. A ideia que está latente e que sustenta a pesquisa por meio da EN é a de que o ponto de vista do entrevistado é melhor revelado nas histórias em que o informante tem a oportunidade de narrar os fatos de sua vida usando uma linguagem própria e espontânea. Isso não significa que a narração seja desprovida de estrutura. Qualquer narrativa possui uma estrutura formal e segue regras universais que estão subjacentes ao ato de narrar. Qualquer pessoa, quando conta uma história, atende às regras básicas da narração, que segue um “esquema autogerador” (Jovchelovitch; Bauer, 2008).

Disso, podemos depreender que narração possui uma estrutura que lhe é própria. Quando uma pessoa narra um fato qualquer, ela está seguindo uma lógica da contação de histórias que está implícita no processo de narração, ainda que esta pessoa não tenha consciência disso. Quem narra, lança mão, mesmo que inconscientemente, de uma série de elementos que são inerentes à narração.

Quando Jovchelovitch e Bauer (2008) defendem a tese de que a EN é um tipo de entrevista não estruturada, não significa que ela não tem regras a serem seguidas, mas sim que ela não se utiliza de um questionário previamente elaborado com perguntas que deverão ser respondidas pelo informante. Até porque a EN é um procedimento de pesquisa científica e, como tal, deve se orientar por regras. Com base na proposta de Schütze, estes autores elaboraram algumas regras que orientam o uso da técnica de entrevista narrativa, como podemos constatar na sequência:

A entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras. A função destas regras não é tanto encorajar uma adesão cega, mas oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de

entrevista. O seguimento destas regras levará certamente a uma situação isenta de constrangimentos, e manterá a disposição do informante de contar uma história sobre acontecimentos importantes (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 96).

Vemos que as aludidas regras não visam à elaboração de um questionário a ser aplicado durante a entrevista nem têm a finalidade de determinar o que o informante deve responder. Têm sim o propósito de organizar a elaboração dos passos a serem adotados para a execução da entrevista, visando alcançar os objetivos e evitar ou minimizar a interferência do pesquisador nos relatos do informante.

A partir disso, fazer uso da EN no campo educacional pode favorecer uma “[...] perspectiva colaborativa, pois quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia a sua formação através da investigação e formação de si” (Souza, 2011, p. 217). Assim, quando a professora ou o professor narra a própria história, ela ou ele

parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação (Souza, 2011, p. 217).

Dessa maneira, considerando os argumentos dos autores mencionados até aqui, podemos dizer que a EN possibilita um rompimento com a perspectiva colonizadora de se fazer pesquisa, em que o informante é subjugado e tratado como um mero objeto a ser investigado. A narração rompe com esse paradigma, abrindo espaço para uma perspectiva decolonial, ao permitir que a versão do entrevistado seja posta em evidência, em detrimento do entrevistador.

Sendo assim, para a imersão no mundo das histórias das vidas das professoras e dos professores participantes de nossa pesquisa, seguimos as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2008) já mencionadas anteriormente, que são: a) preparação; b) iniciação; c) narração central; d) fase de perguntas; e) fase conclusiva.

Iniciamos com a etapa de preparação, que consiste em preparar o campo a ser pesquisado e é quando as perguntas exmanentes¹⁴ são elaboradas. Trata-se de uma fase anterior à ida a campo. Foi quando fizemos os primeiros contatos com alguns dos informantes e nos preparamos para a imersão no campo. Antes, porém, de falarmos sobre as etapas que seguimos para a imersão no campo de investigação, gostaríamos de dizer que os lugares de fala e de escuta das/dos professores(as)-narradores(as) fazem parte de nossas vivências. Na Vila Cuia, tivemos a oportunidade de trabalhar na docência no ano de 2000. Já na Vila Arixí, trabalhamos de 2000 a 2002 como professor. Por isso, já tínhamos conhecimento dos espaços por onde iríamos percorrer para executar nossa investigação.

No entanto, no caso da Vila Cuia, desconhecíamos os professores que participariam da nossa pesquisa. Fora isso, o lugar onde a comunidade está situada atualmente já está bastante modificado, comparando com a época em que trabalhamos no local. Por essa razão, no dia da entrevista, chegamos algumas horas mais cedo do horário combinado para entrevistar os/as professores/as, de maneira que pudéssemos fazer uma rápida caminhada pelas poucas ruas do vilarejo.

Consideramos importante olhar o contexto de trabalho e de vivência dos sujeitos para que sentíssemos a realidade local, ou seja, o lugar onde as professoras e os professores residem, as condições físicas das escolas e a comunidade no seu entorno. Entendemos que todos esses aspectos têm relevância para a constituição do professor enquanto pessoa e profissional, uma vez que um não está apartado do outro, como diz Nóvoa (2013).

Já em relação à viagem que fizemos para a Vila Arixí, a fim de entrevistarmos os(as) professores(as), chegamos um dia antes do combinado e permanecemos por três dias no local. Nesta comunidade, já conhecíamos as professoras e os professores que seriam entrevistados(as), assim como muitos moradores do local. Esporadicamente, visitamos esta comunidade porque temos parentes que residem nela, o que facilitou o trabalho de pesquisa na comunidade.

Ainda na etapa de preparação, elaboramos o tópico inicial da entrevista, que ficou assim definido: “Gostaria que o Sr.(a) me contasse sobre sua história de vida pessoal, como se deu a sua formação profissional e que falasse um pouco sobre as suas experiências profissionais e

¹⁴ “Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem. Distinguimos das questões exmanentes as questões imanentes: os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante. Questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor totalmente, parcialmente ou não terem nada a ver umas com as outras. O ponto crucial da tarefa é *traduzir questões exmanentes em questões imanentes*, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivo da própria linguagem do entrevistado” (Jovchelovitch e Bauer, 2008, p. 97, grifos dos autores).

como é ser professor(a) em escolas localizadas em comunidades ribeirinhas do município de Anamã.” Para facilitar o processo de narração dos(as) professores(as), escrevemos este tópico inicial em uma folha de papel quarenta quilos branca e a fixamos em uma parede, à frente dos entrevistados.

Para a elaboração deste tópico inicial, tomamos, como parâmetro, questões que Nóvoa preconiza como sendo necessárias para serem abordadas em uma investigação sobre “os processos identitários do professor”, quais sejam: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (Nóvoa, 2013, p 16).

Após a fase de preparação, fomos a campo para executar a entrevista. Já no local da entrevista, previamente acordado com os/as participantes, iniciamos os procedimentos da entrevista com a fase de iniciação. Inicialmente, fizemos uma breve explicação da nossa pesquisa e seu contexto de realização. Seguimos com a leitura e assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE). Depois disso, explicamos sobre os procedimentos da EN. Para servir de suporte ao nosso tópico inicial e facilitar o relato dos informantes, elaboramos uma linha do tempo, representando, de forma esquemática, o desenrolar de uma história, como sugerido por Jovchelovitch e Bauer (2008). Nesta fase, seguimos esse mesmo padrão de procedimentos para todos(as) os(as) professores(as) participantes.

Ainda seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2008), entramos na fase da “narração central”, que é quando a entrevista é iniciada e os/as informantes contam suas histórias. Durante a narração, não fizemos qualquer tipo de interrupção. Ficamos atentos aos relatos dos/das informantes, de maneira que eles/elas notassem o nosso total interesse pela história que contavam. Quando os/as informantes davam sinais de que iam parar de narrar, procurávamos incentivá-los a continuar a narração, usando gestos e movimentos corporais. Após o encerramento da narração, fizemos a seguinte pergunta para cada um dos/das informantes: “Existe algo que você gostaria de acrescentar?”

Nesta etapa da entrevista, enquanto os/as informantes narravam suas histórias, notamos que algumas passagens careciam de mais esclarecimentos, então fizemos algumas observações que nos auxiliaram na elaboração de algumas perguntas para serem feitas na fase seguinte.

Concluída a fase da narração, iniciamos a “fase de questionamento”, que é o momento de traduzir as perguntas exmanentes em perguntas imanentes¹⁵. Após os questionamentos, desligamos o gravador de voz e agradecemos aos professores. Ainda tivemos uma breve

¹⁵ Questões imanentes são aquelas relacionadas a “temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante” (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 97).

conversa informal com eles/elas, mas nada mais foi gravado. No entanto, conseguimos fazer algumas anotações que nos auxiliaram na compreensão do contexto de trabalho delas e deles.

Ao final de cada entrevista, transferimos as gravações para dois dispositivos de armazenamento (computador e SSD¹⁶ externo), que posteriormente foram copiados para armazenamento em nuvem, a fim de evitar perdas de material. No processo de transcrição das narrativas, usamos o recurso de transcrição do aplicativo *Word, da Microsoft*. Depois da transcrição feita pelo aplicativo, fizemos uma audição atenta dos áudios, acompanhando a transcrição feita no *Word* para corrigir falhas deixadas pelo aplicativo. Depois de concluída a transcrição, iniciamos os procedimentos de análise e interpretação das narrativas com base na hermenêutica crítica, na perspectiva de Paul Ricoeur, da qual falaremos no tópico a seguir.

Todas as transcrições foram submetidas à apreciação dos professores-narradores. Após a leitura das narrativas transcritas, os/as docentes assinaram, atestando a veracidade e, ao mesmo tempo, concedendo autorização para que fossem utilizadas neste trabalho de doutoramento e em eventuais divulgações e/ou publicações futuras em eventos acadêmicos (congressos, seminários etc.) ou em periódicos científicos, com a garantia de manutenção do anonimato.

3.4 O exercício hermenêutico como possibilidade de interpretação das narrativas

Analisar e interpretar dados de uma pesquisa narrativa, como é a nossa, que lida com informações relativas à subjetividade dos sujeitos, inseridos em uma dada realidade e carregados de crenças e valores e diferentes concepções de mundo, é sempre uma tarefa complexa. Severino (2016, p. 63) considera que:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

Nessa perspectiva, interpretar é buscar compreender o que o texto diz, ainda que tais informações não estejam expressas na superfície textual. Mais do que isso, é refletir acerca da realidade que se apresenta nesses textos. “Compreender um texto é seguir o seu movimento do

¹⁶ “O SSD é a sigla em inglês para unidade em estado sólido (Solid State Drive). Ele serve para armazenar dados permanentes na memória, ou seja, que não são perdidos nem mesmo quando a energia é desligada — ao contrário do que acontece com a memória RAM” (Nishikiori, 2022, n.p.).

sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que fala” (Ricoeur, 1976, p. 99). Ricoeur acrescenta que o “[...] texto fala de um mundo possível e de um modo possível de alguém nele se orientar” (Ricoeur, 1976, p. 99). Sendo assim, o texto é o guia que conduz o intérprete à compreensão dos sentidos e da realidade em que por ele se manifesta.

Ghedin e Franco (2008, p. 160) consideram que “[...] interpretar é um exercício de preenchimento dos sentidos ausentes no momento da ação e, ao mesmo tempo, uma construção, no aspecto de presumir ou de ver aquilo que não estava evidente na ação”. Nessa percepção, interpretar constitui-se como um exercício de reflexão diante de um mundo perceptível a partir do que o texto nos revela.

Para Ricoeur (2013, p. 65, grifo do autor), “[...] interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado *diante* do texto”. Partindo dessa compreensão, o texto é o objeto de análise e, a partir dele, temos acesso ao mundo no qual o sujeito vivenciou experiências, vivencia e pretende vivenciar. “Compreender não é projetar-se no texto, mas expor-se ao texto: é receber um ‘si’ mais vasto da apropriação das proposições de mundo revelada pela interpretação. Em suma, é a coisa do texto que dá ao leitor sua dimensão de subjetividade” (Ricoeur, 2013, p. 150-151, grifo do autor). Schmidt (2014, p. 74) argumenta que:

A interpretação é a compreensão orientada por regras de manifestações da vida permanentes, e como a mente ou o espírito encontra sua expressão completa na linguagem, e a compreensão orientada por regras na linguagem é a ciência da hermenêutica, a hermenêutica tem uma tarefa nova e importante. A hermenêutica é, assim, o modelo para toda a compreensão nas ciências humanas.

Diante disso, “O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível, graças à referência não ostensiva do texto” (Ricoeur, 1976, p. 99). O que Ricoeur quer dizer com isso é que o texto fornece todas as informações necessárias para a compreensão do seu verdadeiro sentido. E que o importante não é buscar a origem do discurso porque não há possibilidade de descobrir as intenções do autor.

Na busca por compreender o texto, Ricoeur (1976, p. 86) defende que é necessário primeiro que a compreensão tome a forma de uma conjectura, ou seja, é preciso presumir, “adivinhar” o sentido do texto. Para ele, “[...] temos que conjecturar o sentido do texto porque a intenção do autor fica para além do nosso alcance” (Ricoeur, 1976, p. 87).

Nessa concepção, a interpretação tem como foco o texto produzido pelo sujeito da pesquisa, as informações que o texto fornece, desconsiderando, portanto, possíveis intenções do autor. “O problema da interpretação correcta já não pode resolver-se por um simples retorno

à alegada situação do autor. O conceito de conjectura não tem outra origem. Construir o sentido como o sentido verbal do texto é fazer uma conjectura” (Ricoeur, 1976, p. 88).

Não é a intenção do autor, que se encontra supostamente oculta por detrás do texto; não é a situação histórica comum ao autor e aos seus leitores originais; não são as expectativas ou sentimentos desses leitores originais; nem sequer a autocompreensão que de si tinham como fenómenos históricos e culturais. Aquilo de que importa apropriar-se é o sentido do próprio texto, concebido de um modo dinâmico como a direcção do pensamento aberta pelo texto (Ricoeur, 1976, p. 104).

Partindo desse entendimento, e considerando que o nosso método de investigação é a narrativa (auto)biográfica, através da qual adentramos nas histórias de vida dos sujeitos, a nossa pesquisa submete-se à ótica da Hermenêutica Crítica como metodologia de interpretação das narrativas. “A hermenêutica era antigamente – e ainda é – o nome que se dava à disciplina que se interessava pelos métodos e regras da interpretação correta” (Grondin, 2015, p. 14).

A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí? (Ghedin, 2004, p. 5).

Ricoeur sustenta que “[...] a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos” (Ricoeur, 2013, p. 23). Tendo o texto como seu objeto de estudo, a hermenêutica possibilitou não apenas a interpretação das histórias narradas, mas a sua compreensão na complexidade da vida real, manifestadas na e pela linguagem, das professoras e dos professores participantes desta pesquisa. Ghedin e Franco (2008, p. 164) argumentam que:

[...] a hermenêutica constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direcção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. Esse horizonte não é imaginário, mas constitui a busca de compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele. O pensar da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser.

Considerando os argumentos dos referidos autores, a hermenêutica possibilita, além da interpretação dos discursos, compreender o mundo que é real e complexo. Mais que isso, permite ao ser humano refletir sobre si e sua relação com a realidade, na busca constante de produzir sentidos para sua existência.

O modo de ser no mundo constitui uma maneira de interpretá-lo, e essa interpretação revela uma tentativa do sujeito de dar-lhe significado que o faça compreender-se como parte dele. A negação dessa potencialidade da interpretação consiste, no fundo, numa negação do próprio ser, e é nela que se fundamenta a exploração humana (Ghedin; Franco, 2008, p. 165).

Nesse viés, o sujeito se reconhece no mundo à medida que compreende a sua realidade e dá sentido a ela através de um exercício de reflexão permanente. Nesse reforço de compreendermos a realidade a partir do discurso que é proferido pelo sujeito, podemos dizer que “A compreensão é o método para alcançarmos a validade objetiva nas ciências humanas” (Schmidt, 2014, p. 74).

Na educação, quem quer compreendê-la, precisa estar preparado para permitir que ela nos diga alguma coisa (Ghedin, 2004). “Uma consciência que interpreta deve ser sensível a alteridade, não só dos sujeitos, mas dos contextos” (Ghedin, 2004, p. 5). Dessa maneira, as professoras e os professores, como sujeitos da investigação, precisam ser concebidos como partes de uma realidade. Nesse sentido, elas e eles, não estão desconectados dos contextos nos quais já vivenciaram e vivenciam experiências diversas.

Ricoeur considera que “O homem não é radicalmente um estranho para o homem, porque fornece sinais de sua própria existência. Compreender esses sinais é compreender o homem” (Ricoeur, 2013, p. 31). Assim, a compreensão do mundo real passa primeiramente pela compreensão do homem enquanto ser social, influenciado e influenciador de contextos variados.

Mas o manejo dos contextos, por sua vez, põe em jogo uma atividade de discernimento que se exerce numa permuta concreta de mensagens entre os interlocutores, tendo por modelo o jogo da questão e da resposta. Esta atividade de discernimento é, propriamente, a interpretação: consiste em reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base polissêmica do léxico comum. Produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens, eis o primeiro e o mais elementar trabalho da interpretação (Ricoeur, 2013, p. 25).

Assim sendo, há uma diversidade de contextos que se revelam no discurso que é proferido por meio das narrativas e que precisam ser compreendidos, levando em conta a realidade do sujeito. Para Ghedin e Franco (2008, p. 172), “[...] o pesquisador é o intérprete da realidade exposta diante dele. Ele está cheio de realidades, teorias e experiências que se defrontam com outras realidades, teorias e experiências constitutivas de determinada visão de mundo envolvida no processo de investigação”.

Com base nos autores elencados aqui, podemos dizer que, no processo de investigação de uma dada realidade, a hermenêutica crítica é o método que possibilita ao pesquisador compreender os discursos manifestados na fala dos sujeitos. Conseqüentemente, o nosso trabalho, enquanto pesquisador que toma posse dos discursos produzidos pelos professores (sujeitos da pesquisa), é captar os sentidos presentes na fala de cada um deles. “Apropriar-se’ do que antes era ‘estranho’ permanece o objectivo último de toda a hermenêutica. A interpretação no seu último estágio quer igualizar, tornar contemporâneo, assimilar, no sentido de tornar semelhante” (Ricoeur, 1976, p. 103, grifos do autor).

Baseado no exposto, consideramos que a Hermenêutica Crítica, como método de interpretação, possibilita a compreensão dos discursos produzidos pelas professoras e pelos professores inseridos em um mundo real, no qual empreendem uma busca constante para atribuir sentidos para sua existência e profissão, mediante a reflexão de suas experiências.

3.5 As professoras e os professores que contam e dão forma às identidades

Inicialmente, nosso projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFAM), sob o parecer de número 5.759.031, visava entrevistar oito professores(as), que seriam quatro em Anamá e quatro em Coari, ambas as cidades no interior do Amazonas.

No entanto, considerando as restrições decorrentes da pandemia de Covid-19 que perduraram por aproximadamente dois anos do período de realização do curso de doutoramento e por questões logísticas e financeiras para custear despesas com a pesquisa de campo, consideramos prudente, tendo em vista a viabilidade do projeto, realizar a pesquisa somente em uma das cidades previamente escolhidas. Nesse caso, optamos pela cidade de Anamá, por ser mais próxima de Manaus.

Considerando esse redirecionamento do projeto inicial, optamos por entrevistar seis professores(as), sendo três na comunidade da Vila Arixi e três na comunidade da Vila Cuia. No entanto, na Vila Cuia, conseguimos entrevistar apenas dois docentes, porque não encontramos outros professores que aceitassem participar da pesquisa. Nesse caso, esta pesquisa totalizou cinco professores entrevistados, conforme quadro abaixo:

Quadro 7: Professores-narradores participantes da pesquisa

Professores-narradores	Escola(s) onde trabalha	Comunidade onde trabalha
Francisco	Escola Municipal Nérida Ribeiro e Escola Estadual Duque de Caxias	Vila Cuia - Solimões
Livramento	Escola Municipal Nérida Ribeiro e Escola Estadual Duque de Caxias	Vila Cuia - Solimões
Socorro	Escola Municipal de Educação Infantil Luís Batista da Silva e Escola Estadual Maria Nogueira Marques	Vila Arixi – Lago de Anamã
Cordeiro	Escola Municipal de Educação Infantil Luís Batista da Silva e Escola Estadual Maria Nogueira Marques	Vila Arixi – Lago de Anamã
Vitória	Escola Municipal de Educação Infantil Luís Batista da Silva	Vila Arixi – Lago de Anamã

Fonte: Elaboração própria (2023)

As duas comunidades foram escolhidas porque foi o lugar onde iniciamos nossa carreira docente no ano de 2000. Nesse caso, além de facilitar o contato e a aproximação com os(as) professores(as) participantes desta pesquisa, essas territorialidades têm a ver com a nossa constituição identitária.

Em relação à escolha dos participantes, além de pertencerem ao quadro de professores da SEMED/Anamã e desempenharem suas funções pedagógicas em uma das duas comunidades escolhidas para ser o local da pesquisa, as professoras ou os professores deveriam atuar há pelo menos quatro anos consecutivos na docência e assinar o TCLE. Embora a intenção fosse entrevistar professoras e/ou professores da rede municipal de Anamã, dos cinco entrevistados, quatro fazem do quadro da SEDUC/AM. Nesse caso, consideramos importante esclarecer que, embora haja professores e professoras que trabalham em escolas da rede estadual, eles e elas foram entrevistados(as) por fazerem parte da rede municipal.

O tempo mínimo de quatro anos de serviço adotado como um dos critérios de inclusão leva em conta o ciclo de vida profissional de professores proposto por Huberman (2013), que considera que o início da carreira docente se estende até o terceiro ano de profissão, quando atinge uma segunda fase, do quarto ao sexto ano, que ele chama de “Estabilização”. Neste segundo ciclo, de acordo com o aludido autor, o docente atinge a estabilidade e a consolidação profissional. Isso permite ao docente o desenvolvimento da autonomia profissional, do sentimento de pertencimento ao coletivo de professores, possibilita criar uma autoafirmação e, conseqüentemente, construir a própria identidade profissional.

Com base nisso, consideramos que se trata de um tempo suficiente para que o/a docente desenvolva e estabeleça uma rede de relações, no contexto da profissão, envolvendo os diferentes sujeitos constituintes do processo educacional, necessária para que o(a) professor(a) possa atribuir sentido e (re)significar a própria identidade (Hargreaves, 2005; Gebran, 2012; Nóvoa 2019). Nesse sentido, a construção de identidade passa por “[...] um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para fazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 2013, p. 16, grifo do autor)

Tendo em vista que o “[...] processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola” (Moita, 2013, p. 116), avaliamos que a continuidade na função pelo período mínimo de quatro anos consecutivos é necessária porque permite uma continuidade das atividades pedagógicas do(a) professor(a), sendo importante para que construa uma identificação e uma relação de pertença com a profissão, como sugere Moita (2013).

3.6 Territórios líquidos em investigação: o lugar de fala e de escuta dos/das professores(as)-narradores(as)

Nesta seção, falo do lugar de onde emergem as narrativas dos/das professores(as)-narradores(as) que contam e dão forma às identidades docentes. Inicialmente, faço uma contextualização de Anamá, ressaltando aspectos históricos, sociais e geográficos. Em seguida, faço uma contextualização da Vila Arixi e da Vila Cuia, as duas comunidades onde residem e trabalham as professoras e os professores participantes desta pesquisa.

2.6.1 Anamá: “a Veneza do Amazonas”

A cidade de Anamá é chamada, carinhosamente, por seus moradores de “Veneza do Amazonas”. Esse cognome foi atribuído à cidade por causa de uma característica que lhe é muito peculiar, em períodos de grandes enchentes do rio Solimões e seus afluentes, a cidade fica totalmente submersa.

Anamá está a uma distância de 161,80 km¹⁷, em linha reta, de Manaus, capital do Amazonas. Segundo Beltrão (1998), o início do povoamento do local onde, hoje, é a sede deste

¹⁷ Medição feita pela ferramenta DistanciaCidades.net. Disponível em: <<http://br.distanciacidades.net/distancia-de-manaus-a-anama>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

município ocorreu a partir do deslocamento de índios da etnia Mura, que habitavam a região da atual cidade de Manacapuru. Este autor assegura que a história de Anamã está atrelada à história de outros três municípios vizinhos, como relata a seguir:

As origens do município se prendem à história de Anori, Codajás e Manacapuru. Depois de conseguida em 1775 a pacificação dos índios Muras, é fundada e 15.02.1786, no local da aldeia desses silvícolas, a atual cidade de Manacapuru. Posteriormente, os Muras se deslocam para uma feitoria de pesca próximo à foz do rio Manacapuru e cujas atividades tinham em vista o abastecimento da guarnição militar de Barcelos. Em 27.09.1785, o comandante dessa guarnição determina que os indígenas mudassem para outro ponto, de preferência para o local denominado Anamã. Com o Decreto Lei Estadual nº 176, de 01.12.1938, a Vila de Anamã foi elevada a categoria de Distrito. Em 29.12.1956, pela Lei Estadual nº 117, é criado o Município de Anori, tendo como um de seus distritos Anamã. Em 10.12.1981, pela Emenda Constitucional nº 12, o distrito de Anamã desmembrado de Anori e, com outros territórios desmembrados de Codajás e Manacapuru, passa a constituir o novo Município de Anamã. Com as eleições municipais de 15.11.1982, a partir de 1º de janeiro de 1983, o Município de Anamã foi definitivamente instalado com a posse do Prefeito, Vice-Prefeito e Vereadores, que formaram os dois poderes, assim compostos: Poder Executivo - Prefeito e Vice-Prefeito; Poder Legislativo – Vereadores (Beltrão, 1998, p. 216).

Atualmente, Anamã tem um contingente populacional de 9.962 habitantes, que dá uma densidade demográfica de 4,07 habitantes por km². A cidade está localizada na Microrregião de Coari, que faz parte da Mesorregião Centro-Amazonense, no estado do Amazonas. Com relação à quantidade de habitantes, Anamã ocupa a posição 61, de um total de 62 municípios amazonenses. A pessoa que nasce neste município é chamada de anamãense (IBGE, 2022).

No que concerne à educação, o quadro abaixo mostra um panorama da realidade educacional de Anamã e considera dados das redes estadual e municipal. Os dados são do último Censo do IBGE, concluído em 2022, e têm como base o ano de 2021.

Quadro 8: Panorama educacional de Anamã/AM

Descrição	Nota/Quantidade	Ano-base
IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública)	5,0 (nota)	2021
IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública)	4,7 (nota)	2021
Matrículas no Ensino Fundamental	2.084 (matrículas)	2021
Matrículas no Ensino Médio	722 (matrículas)	2021
Docentes no Ensino Fundamental	127 (docentes)	2021
Docentes no Ensino Médio	36 (docentes)	2021
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental	25 (escolas)	2021
Número de estabelecimentos de Ensino Médio	5 (escolas)	2021

Fonte: Adaptado de IBGE (2022)¹⁸

¹⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/anama/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2023.

Toda essa realidade educacional, que está retratada no quadro acima, insere-se em uma cidade que está situada em uma área de terra de várzea, localizada no Paraná de Anamã, que é afluente do rio Solimões. Para Pestana (2010), toda a dinâmica de vida em Anamã acontece de acordo com a sazonalidade dos rios: os eventos culturais, religiosos, esportivos, tudo é planejado para acontecer em períodos de seca dos rios da região.

Costa (2019) ressalta que a mobilidade dos habitantes de Anamã é afetada quando a cidade está submersa e os moradores só conseguem se locomover utilizando canoas, porque a construção de pontes de madeira é inviabilizada por causa das correntezas dos rios. Segundo Pestana (2010), o rio Solimões começa a encher a partir de novembro/dezembro e segue elevando seu nível até os meses de junho/julho, quando atinge o pico da enchente. Em anos de cheias mais severas, é justamente quando o nível do rio Solimões e seus afluentes se aproxima do pico que a cidade de Anamã costuma ficar totalmente submersa. A figura 3 mostra a cidade totalmente inundada pelas águas barrentas do Solimões em que adentram o Paraná de Anamã, onde a cidade está localizada.

Figura 3: Cidade Anamã-AM submersa



Fonte: Wikimapia¹⁹

A figura 4 mostra o portal de entrada e a escadaria da cidade em um período em que a cidade ainda não foi invadida pelas águas do rio. No entanto, na parte inferior da foto, já é possível ver as águas barrentas-amareladas do Paraná do Anamã “engolindo” quase toda a escadaria e se aproximando das ruas da cidade. Essa foto foi tirada durante nossa

¹⁹ Disponível em: <https://wikimapia.org/7964474/pt/Anam%C3%A3>. Acesso em: 02 ago. 2023.

visita à cidade, em abril de 2023, quando realizamos a primeira parte das entrevistas narrativas com os professores da Vila Cuia.

Figura 4: Portal de entrada e escadaria de Anamã



Fonte: Autoria própria (2023)

Como a sede do município de Anamã não dispõe de aeroporto nem de estradas ligando a cidade a outros municípios, o rio é a única via de acesso para quem deseja entrar ou sair do município. Como tudo neste município é afetado pela sazonalidade dos rios, boa parte do comércio local funciona em casas-flutuantes construídas, principalmente, sobre grandes troncos de árvores nativas da região, facilitando a logística de mercadorias e minimizando os transtornos para os comerciantes durante os meses de cheia dos rios.

Figura 5: Canoas ancoradas em comércio-flutuante (frente da cidade)



Fonte: Acervo pessoal de Josiane Medeiros (2023)

A figura acima mostra o Paraná do Anamã, na frente da cidade. Nela, é possível observar várias canoas de madeira equipadas com motor-rabeta²⁰ e canoas de alumínio, algumas equipadas com motor-rabeta e outras com motores do tipo “voadeira²¹”. As canoas de madeira equipadas com motor-rabeta são as mais usadas pela população local. Para Medeiros (2021), o uso desse tipo de canoa está atrelado a questões de ordem social, econômica, cultural e ambiental da população ribeirinha, porque tem a ver com a navegabilidade dos rios, tanto em época de cheia quanto nos períodos de seca. Além disso, quase todo o material utilizado para a fabricação desse tipo de embarcação é retirado da floresta, o que torna a canoa de madeira mais barata, portanto, mais acessível do que a fabricada com alumínio. Nesse contexto amazônico, o uso de canoas não significa um atraso em relação ao mundo moderno, mas uma necessidade da realidade objetiva em que essas pessoas vivem.

Em relação à habitação, quase a totalidade das casas da sede do município são construídas com madeira, enquanto os prédios públicos são construídos em alvenaria (Pestana, 2010). Isso está relacionado às condições concretas desse lugar. Além de a madeira ser mais barata, o município não possui fábricas de tijolos. Assim, para se construir uma casa em alvenaria na cidade de Anamã, é necessário importar material de outros municípios, o que deixa a obra com o preço mais elevado.

A sazonalidade dos rios também afeta a educação do município. Quando a cidade está totalmente submersa, as aulas são suspensas e somente são retomadas após o nível do rio baixar. As imagens abaixo mostram duas escolas da cidade totalmente tomadas pelas águas.

²⁰ Na região de Anamã, esse tipo de motor é chamado de “honda” pela população.

²¹ É como a população amazônica chama as lanchas rápidas, que são equipadas com motor de popa.

Figura 6: Escola Estadual Alcinda Pinheiro



Fonte: Acervo pessoal de Josiane Medeiros (2012)²²

Figura 7: Escola Municipal Ivan Jaques



Fonte: Acervo pessoal de Josiane Medeiros (2012)²³

Essas imagens dão uma dimensão do quanto a questão educacional em Anamá é afetada pela sazonalidade dos rios amazônicos. Para garantir que a legislação educacional seja cumprida e evitar que os estudantes tenham perdas de conteúdos, as secretarias de educação estadual e municipal elaboram um calendário especial.

Mas os transtornos não afetam somente o campo da educação, depois da enchente, “[...] quando a água desce, a cidade enche-se de lama e lixo. Tudo necessita de ser limpo e as casas precisam ser pintadas” (Pestana, 2010, p. 50). Os governantes precisam recuperar os prédios públicos, ruas e praças da cidade que ficam danificados. Já os

²² Foto feita durante a enchente de 2012.

²³ Foto feita durante a enchente de 2012.

atendimentos de saúde, no período em que a cidade está submersa, são feitos em um hospital-flutuante cedido pelo Governo do estado do Amazonas.

Apesar de tudo, o povo anamãense é alegre. Anamã é regionalmente conhecida pelos festejos de São Francisco de Assis, que acontecem entre o fim do mês de setembro e o início do mês de outubro. Nesse período, a cidade recebe milhares de visitantes que se deslocam de comunidades da área rural e de municípios vizinhos. Em períodos de vazante dos rios, a rotina dos moradores é como a de qualquer outra cidade pequena do interior do Amazonas.

3.6.2 Vila Arixí

A Vila Arixí está localizada no Lago de Anamã e fica a uma distância de 16,7 km²⁴, em linha reta, da cidade de Anamã. Atualmente, a comunidade é formada por 547 moradores, conforme registros da Unidade Básica de Saúde (UBS) local.

Figura 8: Porto da Vila Arixí



Fonte: Autoria própria (2023)

A foto acima mostra o porto da Vila Arixí. Fiz essa imagem quando fui à comunidade entrevistar as professoras e os professores que participaram desta pesquisa. Na imagem, o rio aparece bem cheio. Em anos de grandes enchentes, o rio sobe até alcançar os últimos degraus da escadaria que dá acesso ao porto da vila. Nesses períodos de cheia, a vila não fica totalmente inundada, mas várias partes da comunidade ficam

²⁴ Medição feita por meio do *Google Maps*.

submersas. No entanto, o que causa maior transtorno aos moradores desse lugar não é a enchente, mas as grandes secas dos rios.

Ao contrário de Anamã e da Vila Cuia, Arixí está assentada em terra firme. Mas quando o rio enche, a vila transforma-se em uma ilha. Embora o vilarejo não seja totalmente inundado quando o nível do rio sobe, é o ciclo das águas que determina o ritmo e o modo de vida das pessoas, como acontece em outras comunidades amazônicas.

Enquanto Anamã e a Vila Cuia têm problemas por causa das grandes enchentes, Arixí enfrenta dificuldades por causa das grandes secas dos rios. Quando o rio Solimões seca bastante, todos os seus afluentes e subafluentes são afetados. Assim, nas grandes secas, o imenso Lago de Anamã transforma-se em um pequeno córrego, um estreito canal, que só permite a navegação de pequenas canoas.

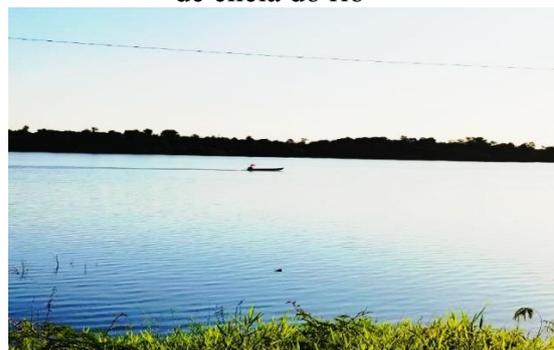
Isso causa enormes transtornos para a população de todas as comunidades que ficam ao longo do Lago de Anamã. As viagens ficam mais longas e demoradas, tornando inviável o escoamento da produção agrícola e dificultando a logística de mercadorias para abastecer os pequenos comércios da região. As imagens seguintes mostram o mesmo rio em dois momentos distintos.

Figura 9: Lago de Anamã - frente da Vila Arixí no período de seca do rio



Fonte: Acervo pessoal de Ana Cláudia Mota (2023)

Figura 10: Lago do Anamã no período de cheia do rio



Fonte: Acervo pessoal de Ana Cláudia Mota (2023)

Essas duas fotos mostram duas faces de um mesmo rio. A imagem da esquerda retrata o Lago de Anamã em um período de seca dos rios amazônicos. A imagem foi capturada no período da seca de 2023. Nela, é possível ver algumas casas-flutuantes que são bastantes comuns na região. À medida que as águas do rio vão baixando e a terra vai ficando descoberta, um pasto verde vai se formando no lugar em que antes só havia água. Depois que seca, em poucos dias, o lugar do imenso lago é totalmente coberto pela

vegetação (capim). Esse capim cresce e, quando rio volta a encher, uma parte morre e afunda na água, mas a maior parte desprende-se da terra e fica flutuando sobre o rio.

Dependendo da direção do vento, as imensas ilhas de capim acumulam-se nas entradas de igarapés, furos, paranás e rios, causando o que a população ribeirinha chama de “tapagem”, obstruindo parcialmente ou totalmente o tráfego das pessoas. Isso causa bastante transtorno para essa população que tem somente o rio como via de acesso a outros lugares.

Já a foto da direita mostra o mesmo rio, embora em um trecho diferente, no período de cheia. Essa foto me provocou um sentimento de nostalgia e fez-me lembrar das muitas travessias que já fiz por esse e outros rios. Como na imagem, fiz muitas vezes essa viagem solitária enquanto o rio se mostrava paciente, calmo e sereno a espera de minha travessia, em uma pequena canoa, em direção ao fazer docente e tornar-me docente nos rios e com os rios.

Mas essa calma toda, às vezes, transforma-se em tempestade. De repente, o vento sopra forte e o rio se agita, o banheiro toma o lugar da calma, forçando o viajante a buscar abrigo na floresta, como já aconteceu comigo e com algumas das professoras e dos professores que relataram suas histórias para a produção desta pesquisa.

Nessa realidade ribeirinha, a população da Vila Arixi vive em uma comunidade que possui escolas, posto de saúde, sede social, campo de futebol, quadra poliesportiva coberta, ruas calçadas com tijolo e cimento, serviços de internet e telefonia móvel, luz elétrica 24h por dia e poço artesiano para abastecimento de água. Há, ainda, pequenos comércios que atendem às necessidades mais urgentes da população local com medicamentos, estivas, material de caça e pesca, material de construção, peças de vestuário e combustível, dentre outros produtos. Na comunidade, quem não é servidor público estadual ou municipal, trabalha por conta própria, seja como empreendedor em pequenos comércios, em serviços de carpintaria ou na roça.

Especialmente para os/as docentes que trabalham nas comunidades situadas nessas territorialidades, seja no período de seca ou de cheia dos rios, o cotidiano de trabalho é sempre muito desafiador, como mostram os relatos das professoras e dos professores que entrevistamos.

Atualmente, a Vila Arixi conta com duas escolas: uma municipal, que é o Centro de Educação Infantil Professor Luiz B. da Silva e a Escola Estadual Maria Nogueira Marques, como mostram as imagens abaixo.

Figura 11: Centro de Educação Infantil Professor Luiz B. da Silva



Fonte: Autoria própria (2023)

Figura 12: Escola Estadual Maria Nogueira Marques



Fonte: Autoria própria (2023)

A escola municipal atende a alunos da Creche, da Educação Infantil e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, enquanto a escola estadual atende a alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias (EMPMT).

Fora do contexto educacional, a Vila Arixi fica bastante movimentada nos fins de semana, porque recebe muita gente vinda de Anamã e comunidades vizinhas para jogar futebol, tomar banho no rio e passear pela vila. Essa comunidade também fica bastante movimentada na época em que acontece a “Festa da Farinha” e durante os festejos religiosos em alusão à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e a São Sebastião.

Figura 13: Fim de tarde na Vila Arixi



Fonte: Acervo pessoal de Ana Cláudia Mota (2023)

Nesta imagem, é possível ver o prédio da UBS (com detalhe em amarelo), que fica exatamente onde ficava o antigo prédio da escola Maria Nogueira Marques. É possível ver, também, a igreja de Nossa S. do P. Socorro e São Sebastião. É comum as pessoas se reunirem nos fins de tarde na pracinha da comunidade ou na frente das casas para conversar. As crianças também aproveitam para brincar nas poucas ruas que existem por lá. O campo de futebol e a quadra de esportes são sempre lugares bastante requisitados pelos moradores.

Assim é a vida nessas territorialidades rurais-ribeirinhas de Anamã. O povo geralmente tem um convívio harmonioso e em conexão com os ciclos das águas, seja dos rios ou mesmo das chuvas, que também interferem no nível dos rios e na rotina de trabalho e, portanto, na vida das pessoas que moram nesses lugares.

3.6.3 Vila Cuia

A Vila Cuia está localizada às margens do rio Solimões a uma distância de 11,48 km, em linha reta, da cidade de Anamã, conforme medição realizada por meio do *Google Maps*. Atualmente, a comunidade possui 546 moradores e um total de 198 famílias, conforme registros da UBS que atende à comunidade.

Nesta comunidade, a maior parte dos moradores vive da agricultura e da pesca. Mas há, também, servidores públicos estaduais e municipais. A comunidade possui igrejas, uma pequena praça, campo de futebol, salão de festas (sede social), posto de saúde, escolas, serviços de internet e telefonia móvel, poço artesiano, luz elétrica 24h por dia e pequenos comércios, que atendem às necessidades mais imediatas da população.

Atualmente, a comunidade possui duas escolas: uma municipal e outra estadual. A escola Municipal Nérida Ribeiro atende a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Já a Escola Estadual Duque de Caxias atende aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias (EMPMT).

Figura 14: Escola Municipal Nérida Ribeiro



Fonte: Autoria própria (2023)

Figura 15: Escola Estadual Duque de Caxias



Fonte: Acervo pessoal de Flávio Neves (2020)

Assim como ocorre com a sede do município de Anamã, a Vila Cuiá também enfrenta problemas com as cheias dos rios. Assentada em terra de várzea, a vila é constantemente inundada durante as grandes enchentes do rio Solimões. Na foto da escola municipal, à esquerda, é possível perceber a marca da água deixada na parede pela cheia do rio.

Tudo na comunidade segue a dinâmica da sazonalidade dos rios e das chuvas. Quando o rio seca, planta-se. Quando o rio enche, colhe-se o que foi plantado. As festividades religiosas, os eventos esportivos, o calendário escolar, tudo é pensado e realizado considerando o movimento das águas.

Figura 16: Escola Estadual Duque de Caxias no período da enchente



Fonte: Acervo pessoal de Flávio Neves (2021)

Figura 17: Rua da Vila Cuiá no período da enchente



Fonte: Acervo pessoal de Flávio Neves (2021)

As imagens acima retratam um pouco de como é a realidade da comunidade da Vila Cuiá no período de grandes cheias dos rios. Nessa região, não apenas a comunidade fica alagada, mas todas as áreas adjacentes. Assim, pisar em terra firme, só indo para outros municípios ou para as comunidades do Lago de Anamã

Figura 18: Casas-flutuantes na frente da Vila Cuia



Fonte: Aatoria própria (2023)

A imagem acima foi feita em abril de 2023 quando estive na comunidade para realizar as entrevistas com as professoras e os professores participantes desta pesquisa. Neste local, está situada a Vila Cuia. Quem passa por esse lugar em uma embarcação qualquer, só consegue visualizar essas três casas-flutuantes na frente da vila. Uma dessas casas-flutuantes serve de porto para a vila, especialmente no período em que o nível do rio Solimões está baixo. Quando o rio está cheio, é possível chegar, de canoa ou em uma embarcação pequena, até mais próximo da vila, adentrando por um pequeno igarapé. Em outros tempos, quem passava de barco ou de canoa pela frente da vila, conseguia enxergar as casas dos moradores. No entanto, por causa do fenômeno das “terras caídas”, a vila mudou de lugar e agora está mais distante da margem do Solimões.

Segundo o professor de História Flávio Neves (informação verbal)²⁵, que mora e trabalha na comunidade, a Vila Cuia já precisou mudar de lugar quatro vezes. A vila atual já é quarta versão desde que a comunidade se assentou nessa região do Solimões. Ele contou que a Vila Cuia tem sofrido com o fenômeno conhecido como “terras caídas”, que segundo Teixeira *et al.* (2007, p. 33), é o “[...] desbarrancamento dos solos nas margens do rio, fenômeno que chega a ocorrer em grande extensão, em algumas áreas, mesmo sendo recobertas pela vegetação original.” Trata-se de um fenômeno que acontece em toda a extensão do rio Solimões.

A Vila Cuia fica em uma localização em que o solo das margens do rio Solimões cai com bastante frequência e intensidade, levando para dentro do rio plantações, árvores, casas dos moradores, igreja e escolas. De acordo com o professor Flávio Neves (informação verbal)²⁶,

²⁵ Em conversa realizada com este pesquisador em sua residência, na Vila Cuia-Anamã, no dia 13 de abril de 2023.

²⁶ Em conversa realizada com este pesquisador em sua residência, na Vila Cuia-Anamã, no dia 13 de abril de 2023.

a última vez que a vila precisou se reconstruir foi no ano de 2009. Quando isso aconteceu, toda a comunidade precisou se refazer, as igrejas, as escolas, posto de saúde, postes de energia elétrica, poço de abastecimento de água, campo de futebol, espaços comunitários, tudo precisou mudar de lugar. Para que isso fosse possível, a prefeitura de Anamá desapropriou uma área de terra particular, que ficava atrás da antiga vila, e doou aos moradores.

Nesse processo de reconstrução permanente do próprio lugar em que vivem, os moradores também se refazem, ao mesmo tempo em que a dinâmica das águas e da própria natureza determina a dinâmica da vida de quem mora ali. Assim, esse

[...] convívio com a variação cíclica no nível das águas dos rios, típico da várzea amazônica, influencia um modo de vida particular, marcado pelo processo rítmico dos processos sociais. As épocas de cheia, vazante, seca e enchente resultam em mudanças nas condições de transporte, no acesso à água, nos alimentos disponíveis, e nas produções extrativistas. A alimentação diária mais frequente em toda a várzea é o peixe e a farinha. As mulheres estão envolvidas com a agricultura, que, na várzea, se distingue pela alta vinculação ao ritmo das águas. A casa construída sobre palafitas, uma canoa ou um casco, um remo, instrumentos de pesca e uma roça, são ícones básicos da sobrevivência na várzea (Bocchini, 2013, p. 17).

É nesse contexto amazônico que a comunidade da Vila Cuia tem sua existência totalmente integrada às dinâmicas dos ciclos das águas. Assim, o cotidiano da vida nessa comunidade muda de acordo com a cheia e a vazante dos rios da região. Em época de vazante do rio, a rotina dos moradores da Vila Cuia muda completamente. O povo alegre e trabalhador volta a cultivar suas plantações. Os fins de semana são bem agitados na comunidade. É comum muitos moradores de comunidades adjacentes e de Anamá visitarem essa localidade nos fins de semana para participarem de torneios e campeonatos de futebol.

O período de vazante do rio Solimões também é tempo de festejar a santa padroeira da Vila Cuia, Nossa Senhora do Livramento.

Figura 19: Igreja de Nossa Senhora do Livramento



Fonte: Autoria própria (2023)

Essa foto foi tirada em um finalzinho de tarde após o término das entrevistas com os professores da comunidade no início do mês de abril de 2023. Essa é a igreja de Nossa Senhora do Livramento, padroeira da comunidade. Esse tipo de evento religioso é comum nas comunidades rurais amazônicas. No período das comemorações religiosas, a comunidade recebe muitos visitantes vindos de comunidades vizinhas e de municípios próximos. Concomitante ao evento religioso, a comunidade realiza festas e eventos esportivos, principalmente torneios de futebol.

A Vila Cuia é bastante conhecida por ter uma das festas religiosas mais tradicionais da região de Anamá. De acordo com o professor Flávio Neves²⁷, as festividades em alusão ao Dia de Nossa Senhora do Livramento são bastante representativas da identidade dos moradores da comunidade. Trata-se de um evento que tem um significado muito particular para cada um dos habitantes desse lugar.

Como é característico dessas localidades rurais-ribeirinhas, há um sentimento de coletividade bastante vivo nas relações estabelecidas no interior dessas comunidades. Assim, seja a realização de eventos esportivos, religiosos ou mesmo para realizar a limpeza e roçagem da vila quando o rio está seco, tudo é feito em coletividade.

Na dinâmica da vida-ribeirinha, regida pela força da natureza e vivenciada por mulheres e homens, a comunidade da Vila Cuia segue se refazendo como comunidade, como espaço de vivências, de pertencimento, onde o rio não é apenas um rio que enche e que seca, mas é a própria maneira de viver, é a água que mata a sede e nutre a vida, é o adubo de tudo que há nesses territórios líquidos, é a possibilidade da renovação, do renascimento de quem nele está. “No rio, crianças, homens e mulheres vivem seus momentos de trabalho e de lazer, dependendo dele e da floresta para quase tudo. O rio, ali, é a essência. Para quem vive nas várzeas, o rio é muito mais que um referencial geográfico” (Bocchini, 2013, p. 12).

²⁷ Em conversa realizada com este pesquisador em sua residência, na Vila Cuia-Anamá, no dia 13 de abril de 2023.

4 SER-PROFESSOR(A) NOS TERRITÓRIOS LÍQUIDOS DE ANAMÃ-AMAZONAS

As obras de linguagem, em particular as narrativas, revelam-se mediadoras entre um ponto de partida e um ponto de chegada, entre uma determinada configuração do mundo e outra. É nessa mediação que as narrativas produzem um conhecimento do mundo e, ao mesmo tempo, participam de sua configuração, em particular de sua dimensão temporal (Gentil, 2010, v. 1, p. xiii).

Se o mundo não é, está sendo (Freire, 2021a), os(as) participantes desta pesquisa não são, elas e eles estão sendo professoras e professores nas escolas-ribeirinhas de Anamã. Partindo desse pressuposto, o que vamos ver, nas histórias que trazemos, são personagens fortes que estão a dedicar a vida para fazer educação nos territórios líquidos do Amazonas. E, ao exercer a docência nesses espaços, estão, também, construindo a própria história e a história da educação nas comunidades-ribeirinhas de Anamã, Amazonas.

Diante disso, na tentativa de compreendermos os processos identitários de professoras e de professores dessa realidade rural-ribeirinha de Anamã, o nosso trabalho de interpretação das narrativas está ancorado na perspectiva da “hermenêutica crítica”, de Paul Ricoeur. Assim, o movimento interpretativo acontece em um esforço para percebermos os elementos constitutivos de identidades e para entendermos como os percursos, as experiências nas travessias de rios, nas travessias do tempo e da profissão, nas travessias da vida se articulam e se entrelaçam na constituição identitária. O esforço também é no intuito de apreendermos os sentidos que as professoras e os professores atribuem à própria prática de trabalho docente.

Em vista disso, nosso olhar sobre os relatos é também um olhar sobre o lugar de onde falam as professoras e os professores. Por esse modo de enxergar o fenômeno sobre o qual nos debruçamos, alertamos que o nosso olhar não é de quem enxerga as narrativas dos professores e as territorialidades, que atravessam a vida de cada um deles, de fora para dentro. É um olhar de alguém que já viveu a mesma realidade, que já experienciou a educação-ribeirinha e que vive e trabalha em um município do interior amazonense. Sobre isso, nós falamos e interpretamos as narrativas que emergem, via discurso, dos territórios líquidos de Anamã de onde nossos “pés pisam”, como disse Boff (2017, p. 19).

Portanto, a nossa interpretação dos relatos das professoras e dos professores, inevitavelmente, perpassa pelo nosso olhar sobre nossas próprias experiências. Assim, as conclusões que extraímos e os sentidos de ser professor(a) que enxergamos ao nos debruçar sobre essas histórias também se entrelaçam com a nossa própria história.

Nessa perspectiva, a história de cada um deles é, também, um pouco da nossa história, porque, como dizem Ghedin e Franco (2011), ao mesmo tempo em que tentamos compreender

uma certa realidade, constituída por seus sujeitos e o contexto em que estão imersos, somos afetados por esta mesma realidade, envolvendo-nos de tal maneira que nos tornamos parte dela e ela parte de nós. Diante disso, acreditamos que, “como ninguém busca no vazio mas num contexto tempo-espacial, quem busca é tão marcado pelas condições em que busca quanto quem faz travessia é atravessado pelo tempo-espço que atravessa” (Freire, 2022b, p. 130).

Diante desse modo de olhar para a realidade, nesse esforço que fazemos para compreendermos a dinâmica de constituir-se professoras e professores nesse contexto amazônico, tomamos como parâmetro não apenas as narrativas das e dos docentes, compreendidas como organizações discursivas, mas também as nossas vivências por esses rios, as relações que fizemos com as professoras e professores participantes desta pesquisa e com os moradores desses lugares. Tem a ver, ainda, com os anos de trabalho docente que temos nesses espaços ribeirinhos-amazônicos, com as imagens que capturamos e guardamos na nossa mente e com as muitas vozes-ribeirinhas que ecoam em nossos ouvidos. Tem a ver, principalmente, com a nossa vida-ribeirinha, que sempre esteve atrelada a este contexto amazônico desde a sua origem.

Com base nessa realidade, estruturamos o processo de interpretação das narrativas a partir da tríplice *mimesis* de Paul Ricoeur (2010, v. 1), considerando três eixos interpretativos, organizados da seguinte maneira: “Prefiguração identitária: as identidades docentes que atravessam os territórios líquidos de Anamã-Amazonas”, momento em que apresentamos, caracterizamos os(as) professores(as) e contextualizamos o movimento empreendido por elas e eles para fazer-se professores(as), como uma forma de anunciar e sintetizar as histórias construídas na fase seguinte; “Configuração identitária: o fazer-se professoras e professores nas travessias dos territórios líquidos de Anamã-Amazonas”, que visa identificar os elementos constitutivos da identidade docente e entender o processo de fazer-se professores(as) nas/pelas comunidades-ribeirinhas de Anamã, a partir da análise e da interpretação dos processos formativos articulados com as experiências profissionais; “Refiguração identitária: “ressignificando o ser-professor(a) nos territórios líquidos de Anamã-AM, que é momento de apreender os sentidos de ser professor(a) nas comunidades ribeirinhas de Anamã a partir do processo de (re)significação identitária, levando em conta que o ser professor(a) se (re)significa, por meio de um processo reflexivo, considerando as experiências pretéritas, o momento presente e as perspectivas de futuro.

Além disso, consideramos oportuno informar que, em alguns termos, usamos o hífen para unir algumas palavras com a intenção e dar a ideia de unidade, para dar a conotação de que representam sentidos indissociáveis. Destacamos, ainda, que trazemos os excertos das

narrativas dos professores destacados em itálico, com a intenção de distingui-los das citações dos autores que dão suporte teórico ao nosso trabalho.

4.1 Prefiguração identitária: as identidades docentes que atravessam os territórios líquidos de Anamã-AM

Esta primeira parte de interpretação dos textos, as narrativas dos/das professores(as), corresponde à prefiguração das identidades das professoras e dos professores. Neste primeiro movimento, buscamos identificar os docentes que narraram a própria história, traçando um perfil de cada um deles, ao mesmo tempo em que tentamos contextualizar o percurso de vida pessoal-profissional, trazendo aspectos das trajetórias percorridas por cada um deles desde o lugar onde nasceram, estudaram, formaram-se e atualmente trabalham.

Assim, além de aspectos pessoais-profissionais, tentamos retratar os cenários produzidos narrativamente pelos professores. Considerando o círculo mimético de Ricoeur (2010, v. 1), essa fase visa anunciar o que está por vir, ou seja, a construção da história propriamente dita, que acontecerá na fase seguinte, momento em que ocorre o processo de configuração identitária das professoras e dos professores.

Lembramos de que todos os nomes usados para identificar os professores-narradores são fictícios. Tomamos esta medida com o intuito de preservar a verdadeira identidade de cada um deles. Nesse movimento de atribuir nomes aos participantes, consultamos todos eles a respeito de como gostariam de ser chamados/identificados neste trabalho de pesquisa. Como resultado, apenas o professor identificado como Cordeiro e a professora identificada como Vitória escolheram o nome com o qual queriam ser identificados. Os demais deixaram a nosso critério essa escolha. Assim, decidimos chamar um dos professores de Francisco, fazendo alusão a São Francisco de Assis, padroeiro de Anamã. Uma das professoras foi chamada de Socorro, em alusão à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, padroeira da Vila Arixí. Já a outra professora foi identificada como Livramento, em alusão à Nossa Senhora do Livramento, padroeira da Vila Cuia.

Feitas essas considerações, esclarecemos que os escritos sobre as histórias de vida que trazemos nesta primeira parte começam com a apresentação do quadro abaixo, que traz um perfil de formação de cada um(a) dos(as) professores(as) participantes de nosso trabalho.

Quadro 9: Perfil de formação dos professores-narradores

Professores(as)-narradores(as)	Formação Básica	Formação Superior	Pós-Graduação	Atuação atual	Tempo de serviço
Francisco	Magistério	Licenciatura em Normal Superior e Licenciatura em História	Especialização (História do Brasil, Mídias na Educação, Gestão e Inspeção Escolar)	Ensino Fundamental I e II	19 anos
Livramento	Magistério	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Creche e Ensino Médio-Tecnológico	15 anos
Socorro	Magistério	Licenciatura em Normal Superior	Especialização em Psicopedagogia	Educação Infantil e Ensino Fundamental II	21 anos
Cordeiro	Magistério	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Educação Infantil e Pedagogo	14 anos
Vitória	Magistério	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Creche	13 anos

Fonte: Elaboração própria (2024)

O movimento de prefigurar as identidades docentes continua, a partir de agora, com uma síntese da história de vida pessoal-profissional das professoras e dos professores que narraram suas histórias para nós.

4.1.1 Professor Francisco: “*Eu me vejo assim, tentando evoluir, tentando ser um professor melhor, tentando ser um profissional melhor*”

A primeira história de vida que trazemos neste trabalho fala de um homem que é comum nas comunidades ribeirinhas do rio Solimões, um homem determinado, trabalhador, que aprendeu, desde cedo, a viver a partir das regras que a natureza impõe. Francisco tem 47 anos, é filho de ribeirinhos, pertence a uma família de oito irmãos, dos quais seis exercem a docência e uma exerce a função de Pedagoga. Seus pais estudaram somente até o equivalente ao Ensino Fundamental I.

É nascido e criado na comunidade chamada “Vila Cuia”, localizada na Zona Rural do município de Anamã, às margens do rio Solimões. É nesta comunidade em que ele vive e trabalha atualmente. Aprendeu a viver nesse lugar como tantas outras pessoas que nascem e vivem às margens dos rios amazônicos, mas com uma ousadia, maturidade e uma maneira de olhar a realidade que lhe é peculiar e que lhe faz tão distinto e único, tornando-se uma “unidade

da multiplicidade” (Ciampa, 1989, p. 67). Os rios, a floresta e o cotidiano da vida ribeirinha não foram empecilhos, mas instrumentos para a construção de si enquanto ser humano e profissional da educação que hoje é e se refaz a todo momento.

Em sua apresentação, Francisco deixou emergir certo orgulho de sua trajetória de vida. Não negou nem demonstrou qualquer resquício de vergonha de ser um homem simples, da roça e caboclo²⁸ nascido no berço das águas. Quando começou a falar de si, ele disse assim: “[...] *falar um pouco, assim, da minha história pessoal. Eu nasci e me criei aqui mesmo na comunidade. Sou, digamos assim, o caboclo da gema*” (Professor Francisco, 2023). Quis dizer nascido e criado no lugar onde mora e trabalha, filho de ribeirinhos. É nesses espaços-ribeirinhos que ele construiu e constrói histórias de si, histórias dos outros e a história da educação-ribeirinha no interior amazonense.

Em certo momento de sua vida, foi tomado pelo entusiasmo, pelo desejo e pela curiosidade de conhecer o novo, o diferente, o que estava para além de sua percepção imediata da sua realidade local. E viveu experiências em outros lugares, foi à cidade grande, como ele mesmo diz. Viveu a diversidade, experimentou diferentes faces da vida, assumiu posturas, profissões, tarefas, identidades distintas para se perceber melhor e tomar consciência de si.

É caboclo guerreiro, ousado, que se recusou a seguir o curso, digamos natural das vidas-ribeirinhas. Sem deixar de ser homem da terra, da roça, das águas, comunitário, pai de família, ele escolheu ser mais, mais porque precisava ser diferente para fazer a diferença na história da sua comunidade. Depois de experimentar outros mundos, outras profissões, ele escolheu ser professor.

Francisco possui formação básica em Magistério. Tem formação superior em Licenciatura em Normal Superior e Licenciatura em História. Fez Pós-Graduação, em nível de Especialização, em três áreas: História do Brasil, Mídias na Educação e em Gestão e Inspeção Escolar. É docente concursado pela SEMED/Anamã e pela SECUC/AM.

Possui dezenove anos de experiência profissional na educação, que inclui a docência em turmas multisseriadas, Ensino Fundamental e Médio, além de experiência em Gestão Escolar. Toda sua experiência profissional na educação foi desenvolvida em comunidades rurais situadas às margens do rio Solimões.

Como seus pais sempre viveram da agricultura, Francisco aprendeu, desde a idade muito tenra, a trabalhar na roça. Na comunidade denominada “Vila Cuia”, Francisco morou até os dezessete anos, quando concluiu o equivalente ao Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau).

²⁸ Pessoa originária a partir da miscigenação de índio com branco (Ferreira, 2001).

Na época, não havia Ensino Médio na localidade onde morava. Por causa disso, ele e os irmãos remavam, em uma pequena canoa de madeira, da Vila Cuia até a sede do município de Anamã para estudar no curso de Magistério. Em Anamã, estudavam durante a semana e retornavam nos fins de semana para junto da família na Vila Cuia.

Após concluir o curso de Magistério em Anamã, Francisco decidiu ir para a capital, Manaus. Ele nutria o desejo de conhecer outros lugares e experimentar a vida na cidade grande, como ele mesmo fala. Em Manaus, morou por cerca de sete anos. Durante todo esse tempo, trabalhou em fábricas do “Polo Industrial de Manaus”²⁹ e em algumas lojas de varejo no Centro de Manaus. Ele relatou que foi um período de muito aprendizado, de muita experiência profissional e de vida.

Depois de sete anos residindo e trabalhando em Manaus, em 2004, Francisco resolveu passar férias com a família no seu lugar de origem. Esse foi um momento que lhe suscitou muita reflexão sobre sua vida em Manaus e sobre o seu futuro. Os momentos ao lado da família fizeram-lhe refletir sobre sua rotina de trabalho, de muito esforço e pouco retorno financeiro nos trabalhos que realizava em Manaus. Naquele período, seus irmãos já atuavam como professores no município de Anamã. O fato de Francisco ter formação em Magistério e os irmãos já serem professores fez despertar nele o desejo de retornar para sua comunidade de origem e exercer a profissão docente.

Depois de muita reflexão acerca de sua vida em Manaus, Francisco decidiu que deveria retornar à sua comunidade e trabalhar como professor. Naquelas circunstâncias, o desejo de ser professor e trabalhar no lugar onde nasceu e foi criado tomava conta de seus pensamentos. Ele relatou que, hoje, tem a consciência de que os anos de estudos no Magistério já estavam definindo, determinando o seu futuro profissional.

Francisco teve sua primeira experiência na docência em 2004. Atualmente, é professor em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Néri da Ribeiro e leciona a disciplina de História na Escola Estadual Duque de Caxias, ambas localizadas na Vila Cuia.

4.1.2 Professora Livramento: *“Eu me vejo como essa professora que incentiva, que conversa, que acolhe”*

²⁹ “Situado em área estratégica, no coração das Américas e da Amazônia, o Polo Industrial de Manaus (PIM) é um dos mais modernos centros industriais e tecnológicos em toda a América Latina, reunindo atualmente mais de 500 indústrias de ponta nos segmentos Eletroeletrônico, Duas Rodas, Naval, Mecânico, Metalúrgico e Termoplástico, entre outros, que geram cerca de meio milhão de empregos diretos e indiretos” (Brasil, 2017, s.p). Disponível em: <https://www.gov.br/suframa/pt-br/assuntos/polo-industrial-de-manauas>. Acesso em: 19 jan. 2024.

A segunda história de vida que atravessa os territórios líquidos da Anamã/Amazonas, construindo identidades é de uma mulher forte e determinada. Livramento tem 40 anos de vida, é casada e tem um filho. São 15 anos de docência vivenciados em escolas ribeirinhas localizadas às margens do rio Solimões e do Lago de Anamã. Nasceu na comunidade chamada São Sebastião da “Boca de Anamã”, que fica na confluência do Paraná de Anamã com o rio Solimões.

Já trabalhou com turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (incluindo turmas multisseriadas). No Ensino Fundamental II, lecionou em diversos componentes curriculares, como Matemática, Geografia, Ciências, Artes e Espanhol. Também possui experiência com turmas de “Ensino Médio Tecnológico Mediado por Tecnologias” (EMTMT).

A narrativa de Livramento traz aspectos de afetividades, aproximações e distanciamentos que aconteceram ao longo de sua vida. São relações que envolvem familiares, comunitários, amigos, colegas da vida estudantil, colegas de profissão e alunos. Os acontecimentos estão situados em um ambiente predominantemente rural-ribeirinho do município de Anamã, embora haja acontecimentos em lugares urbanos. O que é marcante em seu relato é o cenário que possibilita a sua construção identitária. Assim como acontece nos relatos dos demais participantes desta pesquisa, a natureza exerce papel fundamental na sua constituição identitária.

Nesse contexto, a canoa, o rio, a floresta, o fenômeno da chuva, o sol e os movimentos de seca e cheia dos rios exercem papel central nos reposicionamentos e na (re)configuração da vida de Livramento. Ela morou na localidade onde nasceu até os seis anos de idade, quando sua mãe, que era professora, foi transferida para a sede do município de Anamã onde residiu até a fase adulta e iniciou sua vida estudantil no Ensino Fundamental, na Escola Estadual Jesuína Régis. Tem formação básica em Magistério. Possui Licenciatura em Pedagogia e é Especialista em Psicopedagogia.

Livramento relatou que, no início, não tinha a intenção de ser professora, mas o incentivo e a influência de sua mãe, aliados às circunstâncias da vida, possibilitaram-lhe entrar para a profissão. Antes de iniciar na docência, quando completara dezenove anos de idade, Livramento trabalhou na Delegacia de Polícia Civil de Anamã. Na época, a Delegacia encontrava-se sem escritã(o). Como possuía o curso de Datilografia, foi contratada pela prefeitura e lotada na Delegacia a fim de suprir a falta de escritão. Lá, ela trabalhou por dois anos até que Governo do Amazonas contratasse um profissional para o setor.

No ano de 2008, Livramento viveu sua primeira experiência na docência. Na ocasião, as travessias que necessitou fazer para exercer a prática de suas atividades profissionais revelaram para ela a complexidade do ser professora nas comunidades-ribeirinhas de Anamã-Amazonas. Ao mesmo tempo, essa vivência inicial na docência possibilitou-lhe uma ressignificação dos sentidos de ser professora. O vivido no fazer pedagógico fez emergir um sentimento de gosto pela profissão que Livramento desconhecia.

Atualmente, trabalha em duas escolas na comunidade Vila Cuia, Zona Rural de Anamã-AM. É professora contratada da SEMED/Anamã, lotada em uma turma da Creche na Escola Municipal Nérida Ribeiro e professora efetiva da SEDUC/AM, lotada na Escola Estadual Duque de Caxias, onde trabalha com o EMTMT.

4.1.3 Professora Socorro: *“Tô muito feliz hoje, já tô aqui, caminhando pra minha aposentadoria”*

Socorro tem 54 anos de idade. É mãe solteira de três filhos, nasceu em uma comunidade rural chamada Vila Arixi, localizada no Lago de Anamã. Socorro nunca residiu fora dos limites geográficos do município de Anamã. Até os vinte três anos de idade, morou exatamente no lugar onde nasceu. Depois, passou um período na sede do município de Anamã, onde fez a última etapa da Educação Básica, o curso de Magistério, uma vez que o vilarejo onde morava não dispunha de Ensino Médio na época. Após concluir o curso de Magistério, iniciou sua vida profissional na Escola Municipal Santo Antônio, localizada no Lago de Anamã.

É filha de pais iletrados. Desde pequena, experimentou os gostos que a floresta tem, seja no que se refere a alimentos ou no que se refere à vida na roça. Ajudar nos afazeres domésticos é uma tarefa que costuma ser atribuída às meninas nas comunidades rurais amazônicas, mas, no caso de Socorro, essa não foi a única tarefa que lhe coube quando era adolescente. Ela começou a acompanhar os pais nos trabalhos da roça desde pequena.

Socorro tem formação básica em Magistério, é Licenciada em Normal Superior e é Especialista em Psicopedagogia. Toda sua formação acadêmica foi realizada no próprio município de Anamã. Tem 21 anos de experiência profissional na docência vivenciada nos deslocamentos entre comunidades-ribeirinhas do Lago de Anamã.

Seu relato revelou uma mulher forte, cuja história profissional é marcada pela bravura e pela busca de superação dos desafios que a concretude da realidade-ribeirinha impôs a ela no processo de fazer-se professora e na tarefa de exercer a docência. Socorro falou das muitas travessias de que precisou fazer para poder estudar e exercer sua profissão. A complexidade da

profissão docente parece ser o que menos tornava difícil o exercício da docência diante da complexidade da realidade objetiva em que sempre viveu. Quando falou de sua trajetória profissional, o que mais ficou evidente não foram as experiências vividas nas escolas ou nas salas de aula, mas a sua luta nas travessias dos rios para chegar até as escolas e exercer suas atividades profissionais.

A relação com a natureza, especialmente com o rio, é algo determinante no processo de constituição da identidade profissional de Socorro. Ela relatou os perigos que enfrentou enquanto navegava pelos rios para poder chegar até as escolas onde trabalhava. Falou das vezes que enfrentou tempestades, das dificuldades encontradas no período de seca e de cheia dos rios, do meio de transporte utilizado e das grandes distâncias que precisou superar para formar-se professora e atuar profissionalmente.

Atualmente, é professora concursada da SEMED/Anamã, lotada na Escola Municipal de Educação Infantil Luís Batista da Silva e professora contratada na Escola Estadual Maria Nogueira Marques, onde atua no Ensino Fundamental II, lecionando a disciplina de Ciências. Ambas as escolas estão localizadas na Vila Arixi.

4.1.4 Professora Vitória: *“hoje, se eu sou professora, é porque foi o meu sonho”*

A próxima história de vida que compõe o nosso trabalho é de uma professora de 40 anos de idade. Vitória nasceu e foi criada na comunidade Vila Arixi, onde passou toda a sua vida e onde trabalha atualmente. Criada pela avó, Vitória relatou que sempre teve dificuldade de relacionamento com o pai, com quem tinha pouco contato. Quando atingiu a idade de frequentar a escola, ainda não possuía certidão de nascimento. Para que fosse registrada, foi necessário que seu tio procurasse pelo pai e o convencesse a registrá-la.

Toda história de Vitória, pessoal e profissional, está ambientada em comunidades-ribeirinhas situadas às margens do rio Solimões e do Lago de Anamã. Seu relato traz lembranças da infância, da vida escolar na Educação Básica, na formação universitária, na pós-graduação e dos deslocamentos entre comunidades-ribeirinhas para exercer sua profissão. Falou das adversidades superadas, dos medos, dos perigos enfrentados nos rios para chegar até os locais de trabalho e das conquistas que conseguiu alcançar.

Vitória deixou emergir um sentimento de afetividade pelos alunos e pela profissão. Falou da profissão como um sonho realizado. O sentimento de fé e gratidão a Deus pelas conquistas pessoais e profissionais que teve apareceram a todo momento em seu relato.

Quando adolescente, não trabalhou na agricultura ajudando os familiares na roça, mas foi companheira constante de sua vó em pescarias para ajudar a alimentar a família. Além disso, ela deixou transparecer que foi educada para ser dona de casa e esposa, características de uma mulher virtuosa na concepção de moradores mais conservadores dessas localidades ribeirinhas.

Antes de ser professora, foi gari na comunidade onde morava. Posteriormente, desempenhou a função de “Auxiliar de Professora”. O inconformismo com a profissão que exercia lhe motivou a estudar e a lutar pela conquista do seu grande sonho, ser professora.

Morando na Vila Arixi, precisava se deslocar duas vezes por mês à sede do município de Anamã para cursar Licenciatura em Pedagogia, que era oferecido por uma universidade particular.³⁰

Atualmente, Vitória é professora efetiva da SEMED/Anamã e trabalha na Escola Municipal de Educação Infantil Luís Batista da Silva, localizada na Vila Arixi, atuando em uma turma da Creche.

4.1.5 Professor Cordeiro: “*Eu me vejo como um profissional admirado pelos meus alunos, respeitado por eles, respeitado pela família*”

O professor Cordeiro nasceu em uma localidade ribeirinha chamada “Boca da Queimada”, que faz parte da comunidade da Vila Arixi, no Lago de Anamã. Ainda adolescente, mudou-se para a Vila Arixi, onde reside e trabalha atualmente. É filho de pais agricultores, tem 40 anos de idade, tem formação básica em Magistério, é Licenciado em Pedagogia e tem Especialização em Psicopedagogia.

Ele contou que, quando iniciou sua vida estudantil, precisava se deslocar de canoa, embaixo de sol forte, do lugar onde morava até a Vila Arixi para estudar. Como seus pais não possuíam motor de popa, ele e os irmãos precisavam remar todos os dias para ir à escola. Também falou da escola onde iniciou sua vida estudantil, descreveu um prédio pequeno, com apenas duas salas. Na época, não havia energia elétrica na localidade e os alunos precisavam suportar o forte calor para estudar.

Depois de concluir o Ensino Fundamental na Escola Estadual Maria Nogueira Marques, localizada na Vila Arixi, ficou alguns anos sem estudar porque, no local onde morava, não havia Ensino Médio e seus pais não dispunham de condições financeiras para mantê-lo estudando na sede do município de Anamã.

³⁰ Como não havia a presença física de universidades no município de Anamã, um(a) professor(a) era deslocado(a) até lá para ministrar uma ou mais disciplinas.

Após conhecer um amigo, que morava na cidade Anori³¹, Cordeiro decidiu enfrentar as dificuldades e mudou-se para aquela cidade. Lá iniciou o curso de Magistério. Mas, para que isso fosse possível, teve que morar na casa de parentes. Ao terminar o primeiro ano do Magistério, mudou-se para Anamã, onde conseguiu concluir o curso.

Depois de concluir o Magistério, começou a trabalhar em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2005. Na ocasião, sua única formação era o curso de Magistério. Como a cidade de Anamã não dispunha de universidades, Cordeiro começou a cursar Licenciatura em Pedagogia em uma universidade particular, que passou a oferecer o curso na cidade por meio do sistema modular. Um professor se deslocava até a sede município para ministrar uma ou mais disciplinas. Os encontros aconteciam duas vezes por mês. Ele falou da dificuldade que teve para fazer o curso, porque ganhava pouco e o valor da mensalidade comprometia boa parte de sua renda, o que acabava afetando toda a sua família.

Cordeiro demonstrou orgulho de ser professor na comunidade onde nasceu e viveu a maior parte de sua vida. No entanto, o sentimento de orgulho emergiu misturado ao sentimento angústia causado pela desvalorização da profissão docente. Cordeiro considera que a profissão não recebe o reconhecimento que merece, seja por parte da sociedade ou por parte do governo.

Além disso, ele demonstrou preocupação com a ausência da família na vida escolar dos estudantes. Falou, inclusive, que esse foi o tema que abordou em seu trabalho de conclusão de curso na graduação. Relatou o desejo de aprofundar sua pesquisa, em um possível mestrado, sobre esse tema que abarca o distanciamento entre a família e a escola.

A história de Cordeiro navega em várias direções no tempo e no espaço. Os medos, as angústias, as tristezas, as alegrias, as afetividades, são vários os sentimentos que emergiram de seu relato. A floresta e o rio exercem papel principal na história de Cordeiro e estão presentes em todos os momentos de sua vida narrada para nós.

Cordeiro não é daqueles profissionais acomodados, que se satisfazem em ganhar o salário no fim do mês. Tornar-se professor não foi um processo percorrido com facilidade, ele precisou superar grandes obstáculos. Acima do compromisso que demonstrou ter com a profissão que exerce, sonha com um mundo que pode ser transformado para melhor por meio de sua profissão. Além disso, ele é apaixonado pela profissão que exerce e se diz orgulhoso e feliz de ser professor em sua comunidade. Cordeiro é esse homem, esposo, pai de duas filhas, uma delas, inclusive, mora em Manaus e está cursando Licenciatura em Biologia no Instituto

³¹ Cidade do interior do Amazonas vizinha a Anamã.

Federal do Amazonas. Ele sonha com muito mais do que já conquistou, ou melhor, ele tem projeto para conquistar muito mais.

Sua dedicação pela profissão não lhe permite parar de estudar. Sempre que é possível e tem oportunidade, procura fazer cursos de aperfeiçoamento. Mas ser professor em uma comunidade-ribeirinha não é, para ele, motivo para acomodar-se. Ele manifestou o desejo por muito mais do que já conquistou até o momento em sua carreira profissional.

Atualmente, Cordeiro é professor concursado pela SEMED/Anamã, lotado na Escola Municipal de Educação Infantil Luís Batista da Silva. Na SEDUC/AM, desempenha a função de Pedagogo, lotado na Escola Estadual Maria Nogueira Marques, na Vila Arixí.

4.2 Configuração identitária: o fazer-se professoras e professores nas travessias dos territórios líquidos de Anamã-AM

A segunda parte do nosso movimento interpretativo baseado na obra ricoeuriana corresponde à configuração identitária das professoras e dos professores. Assim, seguindo o pressuposto do círculo mimético de Ricoeur (2010, v. 1), neste momento de escrita de nosso trabalho, trazemos as experiências formativas e as experiências na profissão que, articuladas narrativamente, dão forma às identidades dos/das docentes.

Nesse sentido, esta etapa representa a constituição identitária, mas também uma transição entre as identidades prefiguradas (etapa anterior) e as identidades refiguradas (etapa seguinte), que, para nós, é o momento de (re)significar a própria identidade a partir da produção de sentidos de ser professoras e professores.

4.2.1 No banco da canoa: o formar-se professoras e professores nas e pelas margens dos rios de Anamã-AM

Neste momento, embarcamos nas muitas travessias que os(as) participantes de nossa pesquisa realizaram em seus processos formativos. Nossa intenção, neste espaço, é identificarmos elementos/aspectos das trajetórias formativas que interferem no processo de tornar-se professores(as). Além disso, buscamos entender como se deu o processo em busca de formação e como esse movimento se articula com outras vivências/experiências para dar sentido às identidades profissionais de cada docente.

4.2.1.1 Professor Francisco: “*Eu acredito muito na educação. Então, eu me vejo ainda em processo de formação*”

Francisco relatou sua trajetória acadêmica como se fosse uma grande aventura. Falou de um período de muitas dificuldades quando iniciou o curso de Magistério. Morando na Vila Cuia, precisava de se deslocar de canoa, remando pelas correntezas do rio Solimões até a sede do município de Anamã para estudar.

Rapaz, era uma aventura olha, a gente ia daqui pra lá, a remo [risos], e a gente ia... às vezes, a gente, a gente ia de manhã, a gente estudava à noite, a remo, daqui pra Anamã. E... hoje isso é praticamente impossível, né, que o pessoal vai de rabetá, de voador, de lancha e a gente, olhando, olhando pra trás, a gente ia a remo estudar, procurar uma melhora pra gente, né? É... procurar um estudo, né, pra mais na frente a gente ser alguém na vida (Professor Francisco, 2023).

Além da falta de recursos financeiros e outros recursos indispensáveis para se manter estudando, era necessário superar as dificuldades que a própria natureza impõe àqueles que residem nesses territórios ribeirinhos. Assim, a identidade profissional de Francisco foi sendo forjada nas idas e vindas, nas subidas e descidas do rio Solimões para ir até a cidade de Anamã estudar, que era visto pelo nosso participante como uma possibilidade de “ser alguém na vida”. Está implícito, neste discurso, a ideia de que ser alguém na vida é ter formação que permita a conquista do reconhecimento, por parte da sociedade, como alguém que ascendeu socialmente.

Como a família não possuía condições financeiras de mantê-lo morando em Anamã ou mesmo comprar um motor para que ele e os irmãos pudessem se deslocar da comunidade onde residiam até a cidade de Anamã para estudar, a opção que a vida lhe deu foi encarar as fortes correntezas do Solimões, dentro de uma canoa, e remar até a escola. Sobre essa vivência, que foi bastante significativa em sua vida a ponto de ser lembrada e compartilhada conosco, ele ainda acrescentou:

E, às vezes, a gente vinha à noite, passamos muito perrengue, você sabe que os nossos pais eram pessoas humildes, né? E a gente tinha que dar nosso jeito pra lá. Passamos uma fase, assim, não era uma fase, digamos assim, muito favorável, né? Difícil, mas nós encaramos, a gente ia a remo e voltava a remo e terminamos o Ensino Médio. (Professor Francisco, 20023).

A comunidade da Vila Cuia, onde Francisco viveu por quase toda sua vida, fica em um ponto do rio onde a correnteza é bastante forte. Subir esse trecho do rio remando, em uma canoa, não é tarefa fácil. Quando esse percurso precisa ser feito durante o período da noite, como fazia

esse professor, isso se torna ainda mais difícil, principalmente porque, na época em que ele cursava o Magistério, as comunidades rurais dessa região ainda não dispunham de energia elétrica. Superando todas essas adversidades, em 1997, Francisco concluiu o curso profissionalizante de Magistério, que o habilitou para dar aula para Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Após concluir o curso de Magistério, Francisco ficou alguns anos sem estudar. Naquela época, ainda morando na Vila Cuia, se ele quisesse cursar uma faculdade, deveria se mudar para Manaus, a cidade mais próxima a oferecer cursos de nível superior. Como não possuía condições financeiras que lhe possibilitasse sair para outro município, teve que ficar alguns sem poder dar continuidade ao seu processo formativo.

Depois de alguns anos, Francisco voltou a estudar e concluiu, em 2008, o Curso Normal Superior (CNS), por meio do “Programa de Formação de Professores” (PROFORMAR). Quando concluiu o CNS, Francisco já exercia a docência, momento em que também precisava se deslocar da comunidade onde morava, na Vila Cuia, até a cidade de Anamã para realizar o curso, da mesma forma como fez quando cursou Magistério.

Nós fizemos o PROFORMAR, uma turma grande de professores. E eu fiz o Normal Superior, a gente também ia daqui pra lá, tinha que ir daqui pra Anamã, né, pra fazer... que a gente morava aqui [...]. Aí, a gente passava a semana pra lá, morando, e a gente, como eu já falei, uma família de professores, e a gente ia aquela turmada, bem uns seis irmãos professores, fazendo o PROFORMAR (Professor Francisco, 2023).

A convivência com os colegas de profissão e com seus professores, aliada às dificuldades que precisavam ser superadas a cada fase do processo formativo, iam permitindo a Francisco compreender a complexidade da profissão e, ao mesmo tempo, dando contorno à sua própria identidade. Para Pimenta (2005), as vivências com outros professores ao longo da profissão são elementos que concorrem para que o docente vá (re)construindo sua identidade constantemente.

Nessa nova fase, Francisco reviveu antigos desafios que já enfrentara em seu percurso formativo. Entretanto, embora o cenário local ainda se repetisse, é evidente que a sua compreensão dessa realidade já não era mais a mesma. Nem da realidade nem mesmo de si. Nesse novo momento de sua vida, já não era mais somente um estudante da Educação Básica que passava por dificuldades para estudar. Ainda que muitas dificuldades persistissem sua maneira de compreender e lidar com cada uma delas era outra. Nessas circunstâncias, ele já era um professor que buscava formar-se para melhor formar os outros, já consciente da dimensão

da tarefa educativa e sabedor das possibilidades que a educação poderia proporcionar na sua vida e na vida de seus educandos. Francisco parecia entender que:

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar (Freire, 2021a, p. 44, grifos do autor).

Neste momento em que narrou sua história para mim, ao refletir sobre suas experiências pretéritas, Francisco se mostrou ainda mais consciente de que pode interferir no lugar onde vive e não apenas adaptar-se às condições de vida local. É, portanto, um homem-professor que constrói a história da educação e da comunidade em que desenvolve sua práxis,³² mas também vai se tornando um ser histórico, como Freire (2021a) apregoa.

O CNS apareceu como um marco importante na vida de Francisco e que lhe possibilitou uma rede de vivências, deixando marcas que ficaram registradas na sua memória e na sua maneira de estar sendo professor. “*Fizemos muitas amizades, conhecemos professores bons, como a professora [...] Socorro Aires, professor Roquelane, professor Ademir, a professora Eliana [...]. Então, nós fizemos muitas amizades, né, fora a turma que era muito grande de professores*” (Professor Francisco, 2023). Pimenta (2005) argumenta que os professores que se encontram em formação sempre têm referências de seus antigos professores, inclusive podendo apontar em qual área cada um deles se saía melhor. Assim, o professor que está se formando toma como base para a sua atuação os professores com quem teve vivências no passado, seja assumindo ou rejeitando posturas de cada um desses profissionais.

Francisco concluiu o CNS em 2008. Naquela ocasião, ele já estava a exercer a profissão, mas nutria o desejo de fazer outro curso que lhe permitisse atuar em uma disciplina específica, ampliando sua área de atuação. Para isso, decidiu cursar uma segunda licenciatura, em História, que viria a ser feita por meio do PARFOR, oferecido pela UEA, como ele relatou:

E aí, a nossa turma se formou em 2008 no PROFORMAR. Depois, já que eu estava professor, que eu já estava exercendo, aí eu resolvi fazer uma outra formação por área, né? E aí, entrei pelo PARFOR, programa do governo que forma professores, também muito bom. É... formou vários e vários professores aí pelo interior do Amazonas. Eu tive a grata satisfação de fazer o curso de História na nossa universidade, né, a Universidade do Amazonas (Professor Francisco, 2023).

³² A práxis é compreendida, neste trabalho, como “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2020, p. 52).

Neste relato, Francisco deixou emergir a consciência de que o formar-se é um processo que se renova continuamente, conforme defende (Nóvoa, 1992). Essa fala também evidencia que ele vai se refazendo e tomando consciência de si e assumindo posições ao longo da vida profissional. Para Nóvoa (2017), o professor se constitui a partir das posições que conquista no contexto profissional, mas também a partir dos posicionamentos que assume publicamente.

Nesse caso, Francisco, a partir desse momento, assumiu novos contornos, outras faces para sua identidade. O professor que atuava apenas nas séries iniciais passou, também, a ser professor de uma disciplina específica, História. Trata-se de uma mudança significativa na sua vida profissional, porque não é somente mais uma formação, é também a construção de uma nova rede de relações, de novos aprendizados, de novas referências e experiências que se interseccionam com muitas outras para dar sentido à sua profissão e delinear sua identidade.

Além disso, o novo curso ampliou as possibilidades de emprego, seja por meio de contrato temporário ou por meio de concursos públicos. Fora isso, o professor passou a trabalhar com um público diferente. Portanto, outras demandas e exigências foram inevitáveis na vida profissional de Francisco. Foram novos materiais empregados na sala de aula com os discentes, conteúdos diferenciados, metodologias distintas. Tudo mudou a partir desse redirecionamento que ele deu para sua carreira profissional.

Essa busca incessante por refazer-se professor nos faz lembrar de que, nessa fluidez da vida moderna, assumir uma única identidade para a vida inteira ou mesmo por muito tempo é algo extremamente perigoso (Bauman, 2005), o que nos faz viver uma busca permanente para nos constituir e assumir diferentes identidades a depender do contexto em que nos encontramos (Woodward, 2014).

Assim, o que compreendemos dessa busca por novas possibilidades de atuação é que as ações estão baseadas a partir do contexto de vivências desse professor. A partir de seu relato e do entusiasmo com que falou de sua atuação com seus educandos, vemos que não se trata de uma atitude irrefletida, mas de algo desejado, pensado e, portanto, planejado. Nesse sentido, Ghedin (2012, p. 149) considera que “[...] toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico.”

Francisco falou de sua profissão com alegria. Ficou muito evidente, na maneira como relatou as suas vivências de trabalho, o quanto a sua atuação é afetada pelo contexto em que trabalha e, simultaneamente, o lugar onde trabalha é igualmente afetado pela sua práxis. Ser professor de História na comunidade onde nasceu e viveu quase toda a vida é resultado de uma mudança na própria maneira de estar na profissão, além de ser uma forma de interferir na

realidade que é alcançada pela sua prática, consciente do que Freire (2022a) nos ensinou, dizendo que a educação não será jamais neutra e que “mudar o mundo é tão difícil quanto possível” (Freire, 2021a, p. 43).

O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser. Assim, o trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser (Ghedin, 2012, p. 150).

Nesse movimento constante de tentar refazer-se como ser humano e como profissional, nosso participante continuou a buscar por formação. Após licenciar-se em História pela UEA, Francisco cursou Pós-Graduação, em nível de Especialização, em três áreas distintas: Mídias na Educação, Gestão e Inspeção Escolar e História do Brasil, como ele mesmo relatou:

Fiz, fiz a História [...]. Depois, fiz a pós-graduação, que é a Especialização, né? Fiz a especialização pela UFAM, Mídias na Educação. Ai fiz... eu queria também, na época eu era gestor, tinha necessidade de eu fazer um curso de gestão, fiz Gestão e Inspeção Escolar. E, por último, fiz História do Brasil, mais uma Especialização. [...] Meu objetivo é fazer o mestrado [...] (Professor Francisco, 2023).

A busca por mais formação na vida de Francisco sempre teve como base a própria realidade. A experiência como gestor da escola onde trabalhava o fez refletir sobre a necessidade de ter uma formação que pudesse melhorar sua atuação à frente da escola que administrava, assim como sua atuação em sala de aula também o motivou a buscar por especialização em História do Brasil.

Mesmo atuando em uma localidade distante dos grandes centros urbanos, em um vilarejo situado às margens do rio Solimões, nosso participante empreendeu um processo formativo contínuo. Ele relatou, com muito entusiasmo, o desejo de continuar a estudar.

Se Deus quiser, daqui mais um tempo, espero que não seja muito distante, eu vou fazer o mestrado. Minha experiência, como profissional, eu iniciei como professor ribeirinho, como vários dos meus amigos que atuam até hoje, indo pelas comunidades distantes, com dificuldades (Professor Francisco, 2023).

A busca por conhecer cada vez mais, de alcançar um grau de formação cada vez maior parece ser não apenas um sonho ou um desejo, mas um projeto de vida de Francisco. Para ele, a formação tem sentido porque lhe permite não apenas obter mais conhecimento, mas

reconhecer-se um ser inacabado, um ser que sabe, que sabe alguma coisa, mas que reconhece que tem muito a aprender e que a educação viabiliza a mudança de si e do lugar onde vive e atua, lembrando de Freire (2021a).

No seu relato, Francisco fez questão de externar, a todo momento, que sua trajetória profissional é marcada por mudanças, deslocamentos e travessias que fez e faz para aprender mais e contribuir com a formação dos seus educandos. No próximo tópico, vamos ver como a trajetória profissional deste professor vem se configurando, desde o início de atuação profissional até o momento presente.

4.2.1.2 Professora Livramento: “*Eu me vejo, futuramente, com mestrado pra fazer a diferença mais ainda dentro da sala de aula*”

Filha de professora, Livramento sempre teve uma vivência mais próxima da docência se comparada com os outros participantes desta pesquisa. Assim como todos os outros professores que contribuíram com esta pesquisa, na condição de sujeitos e coautores³³ deste trabalho, Livramento também nasceu em uma comunidade rural-ribeirinha de Anamã, como ela mesma relatou:

[...] eu nasci na comunidade São Sebastião, município de Anamã. Até os seis anos de idade, eu morei nessa comunidade. Depois dos seis anos, como sou filha de professora, minha mãe foi transferida par

a a sede do município de Anamã. Nós tivemos que se mudar para a sede do município, deixamos a comunidade onde eu nasci e nos mudamos pra sede do município. No município de Anamã, eu estudei a primeira, segunda, terceira e quarta série na Escola Estadual Jesuína Régis. Depois, eu estudei a quinta, sexta, sétima e oitava série na Escola Estadual Tancredo Neves. E nessa Escola Estadual Tancredo Neves, também eu fiz o meu Ensino Médio, que, na época, era chamado de Segundo Grau e a gente se formava em Magistério, era profissionalizante (Professora Livramento, 2023).

A trajetória escolar de Livramento é marcada pela proximidade que sempre teve, desde criança, com a docência. Pelo fato de ser filha de professora, nossa participante criou uma imagem do que é ser professora precocemente. Essa vivência com a mãe-professora pode ter influenciado não apenas a sua escolha profissional, mas também a sua maneira de olhar para a docência, de se posicionar e de ser professora.

³³ Consideramos as professoras e os professores como coautores deste trabalho, porque foram elas e eles quem produziram as narrativas sobre as próprias vidas, que são a essência deste trabalho de pesquisa.

Apesar de ter nascido em uma comunidade rural-ribeirinha, localizada às margens do rio Solimões, nas proximidades de Anamã, Livramento foi, ainda bem criança, residir na sede do município, onde passou praticamente toda a sua vida escolar, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até concluir o curso de Magistério.

Então, me formei no Magistério. Mas, de início, eu não tinha intenção de trabalhar como professora. Como o Ensino Médio do Tancredo Neves só formava em Magistério, então, na época, a maioria das pessoas da década de 90, em Anamã, só se formava em Magistério, assim como eu. Durante a minha trajetória de Magistério, eu fiz muitas amizades, amizades que duram até hoje. E aí, em 1999, eu concluí o meu Ensino Médio em Magistério (Professora Livramento, 2023).

Neste relato, a professora Livramento falou da rede de relações que constituiu durante o curso de Magistério, o que nos remete a Marcelo (2009), quando diz que a identidade é individual e socialmente construída.

Como a cidade de Anamã possuía, naquele período, apenas uma única escola que oferecia o Ensino Médio, na época o curso de Magistério, era comum os alunos iniciarem e terminarem o curso juntos, exceto aqueles que ficavam reprovados em uma das séries. Isso é importante porque possibilita a criação de um vínculo muito mais sólido entre as pessoas do curso, cujas amizades podem permanecer por bastante tempo, como relatou nossa participante, mas também porque, conforme Pimenta (2005), as relações que se estabelecem durante a formação também influenciam nas identidades que são instituídas na vida de cada pessoa.

Além da rede relações, nossa participante trouxe uma informação importante sobre a sua trajetória para tornar-se professora. Ela disse que, “[...] na época, a maioria das pessoas da década de 90, em Anamã, só se formava em Magistério [...].” Na verdade, o curso de Magistério era a única opção que havia no município de Anamã naquela época. Quem desejasse fazer um curso em nível médio, que tivesse uma formação diferente do Magistério, precisava se deslocar para outros municípios. Isso é importante porque muitos alunos cursavam o Magistério mesmo que não fosse um desejo seu. Assim, a identidade profissional da professora Livramento foi sendo forjada pelas condições que a realidade concreta impôs sobre sua trajetória formativa, confirmando que a identidade é resultante das condições culturais e históricas em que estamos imersos Hall (2020), porque “é no mundo social que nossa identidade se configura e prevalece” (Santos, 2011, p. 43).

Outro aspecto que precisa ser considerado na trajetória formativa dessa professora, que emergiu no seu relato, é o fato de que ela não tinha a intenção de ser professora, embora já tivesse concluído o curso de Magistério, como podemos observar no seu relato: “*Então, me*

formei no Magistério. Mas, de início, eu não tinha intenção de trabalhar como professora.” A idealização profissional construída por Livramento não contemplava a docência. Assim, os seus projetos de vida perspectivavam em outras direções, em outros universos profissionais.

Livramento não apresentou qualquer justificativa para a rejeição que tinha em relação ao exercício da docência. No entanto, uma explicação possível para essa recusa inicial ao exercício da profissão é justamente o fato de ela ter vivenciado a rotina de trabalho de sua mãe-professora de maneira muito presente, como podemos observar no excerto abaixo:

Como minha mãe era professora, eu estudei a Educação Infantil, a gente morava na comunidade de São Sebastião, que é uma comunidade que fica na “Boca de Anamã”. Então, a Educação Infantil eu fiz com ela, né, que ela era professora. Eu estudei lá e, quando ela foi transferida pra a sede do município, eu concluí lá no município mesmo toda a minha formação [...].

A minha mãe trabalhava com multisseriado. Era Educação Infantil. Eu me lembro que eu não conseguia entender por que eu estudava... a gente, quando é criança, a gente não consegue compreender, né? Eu via os outros alunos maiores que eu. Ai, eu ficava... Mas eles são tão grandes e eu sou tão pequena! Eu tenho essas lembranças... a mamãe disse, menina, tu tinha quatro anos, como tu lembra disso? Eu lembro que eu via alguns maiores, outros menores, mas era multisseriado, também, que ela trabalhava na época (Professora Livramento, 2023).

Ao dizer que é filha de professora, Livramento reivindica, ainda que inconscientemente, uma identidade que a faz distinta dos demais professores que contam e dão forma às identidades que compõem este trabalho. Para Hall (2020), nossa identificação é construída no curso da nossa vida por meio de processos inconscientes. Ser filha de professora é uma característica que a distingue dentro do coletivo de professores que ora investigamos. Isso é uma constatação que a identidade é relacional, ou seja, constitui-se em relação ao outro, com o diferente, como defende Woodward (2014).

Nesse caso, ser filha de professora é não ser filha de agricultora ou de outra pessoa que exerça qualquer outra profissão. Assim, a identidade de Livramento se faz, também, pela marcação da diferença em relação aos outros professores, como sugerem Woodward (2014) e Silva (2014), pois é na relação com o outro, com o diferente, com aquilo que é externo à nossa pessoa que nos individualizamos, que nos fazemos distintos, tornando-nos no que somos (Woodward, 2014).

Essas singularidades, tanto de Livramento quanto dos demais professores, reforçam a tese de que as identidades só têm sentido porque vivemos em um mundo heterogêneo, no qual as pessoas não partilham exatamente a mesma identidade (Silva, 2014). Nessa fala, ao dizer “sou filha de professora”, Livramento também explicita a ideia de que a identidade é produzida

linguisticamente (Hall, 2014; Silva, 2014; Woodward, 2014). Para Hall (2014), a concepção discursiva de identificação compreende a identidade como um processo, para sempre incompleto.

Além de ser filha de professora, Livramento foi aluna da própria mãe, que foi sua primeira professora e quem a alfabetizou. Essa particularidade na vida dessa personagem talvez tenha contribuído para que ela criasse, inicialmente, uma imagem negativa da docência. O convívio com a rotina de trabalho da mãe e o fato de estar presente, na condição de aluna, durante o expediente de trabalho da mãe pode ter provocado uma repulsa pela profissão em nossa participante quando ainda era criança.

Além do que já foi discutido, trabalhar com turmas multisseriadas foi uma experiência marcante na vida de Livramento desde pequena. Ver a rotina da mãe no local de trabalho, tendo que ministrar aula, ao mesmo tempo, para crianças de idades variadas, de diferentes séries e distintos estágios de aprendizagem deixou marcas na sua identidade de professora. Isso porque, além de ter presenciado o cotidiano da mãe, ela mesma viveu a experiência de ser professora de turmas multisseriadas e que ela disse ter sido esse o maior obstáculo que já enfrentou em toda a carreira profissional, como veremos mais à frente nos seus relatos.

Foi no confronto das próprias perspectivas de vida e de profissão que a identidade da professora Livramento foi sendo construída, portanto, em um ambiente conflituoso (Bauman, 2005; Nóvoa, 2013), forjada por uma permanente negociação subjetiva e/ou objetiva (Santos, 2011). Nessa dinâmica, as vivências foram contribuindo para delinear a identidade dessa professora, como foi, por exemplo, o curso ProInfantil do qual ela participou.

Também fiz um Nível Médio chamado ProInfantil, que eles ofertavam pra professores da Educação Infantil, muito bom, um apoio teórico com relação à Educação Infantil, muito bom mesmo. Foi um curso com dois anos e meio de duração. Também era nível médio, não era nível superior. Eu concluí o curso ProInfantil e aí, quando foi no ano de 2012, eu me inscrevi no PARFOR (Professora Livramento, 2023).

Um aspecto interessante nessa fase da vida da professora Livramento é que, quando participou do curso ProInfantil, ela já estava na condição de professora, ou seja, já tinha vivência de sala de aula. No entanto, ela reconheceu a importância desse evento formativo para sua atuação com os discentes. Quando disse que o ProInfantil foi “[...] muito bom, um apoio teórico com relação à Educação Infantil” (Professora Livramento, 2023), ela atribui um juízo de valor em relação a este curso e o coloca como um marco relevante da sua vida profissional, de maneira que o curso foi uma oportunidade de adquirir mais conhecimentos sobre as especificidades da Educação Infantil.

É possível que esse evento lhe tenha possibilitado confrontar o conhecimento teórico que adquiriu no curso, como ela mesma falou, com as próprias práticas de trabalho, de modo que pudesse ressignificar sua condição de professora e reavaliar seu modo de estar a exercer a docência, como parte de seu processo constitutivo de identidade, conforme sustenta Pimenta (2005). Mas é, também, uma possibilidade de aquisição de novos saberes, tão necessários na profissão de professor, porque “O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo” (Freire, 2021b, p. 29).

Na continuidade de seu processo formativo, Livramento cursou Licenciatura em Pedagogia na UEA, por meio do PARFOR, como ela relatou:

Eu tinha que ter um nível superior, porque há a exigência que a gente tem que ter nível superior pra dar aula. Eu me inscrevi no PARFOR e eu consegui uma vaga pra estudar na UEA. Então, quando foi em 2012, em julho, até hoje eu lembro, 4 de julho de 2012, eu comecei a minha formação acadêmica na UEA lá em Manacapuru, no município de Manacapuru. Essa formação acadêmica foi bem duradoura, foram cinco anos e meio o nosso curso de Pedagogia. Eu comecei em 2012 e, por incrível que pareça, eu terminei em 2018, porque o curso era muito extenso mesmo e exigia muito da gente. Então, também não foi fácil se mudar, né? Sair da casa da gente e se mudar pra outro município, mas eu consegui concluir (Professora Livramento, 2023).

Livramento mencionou a obrigatoriedade de ter formação superior para atuar na docência. Essa exigência foi determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 62, que diz exatamente assim:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Essa obrigatoriedade preconizada pela legislação educacional brasileira abriu caminho para os governantes criassem políticas de formação inicial para os docentes, tendo em vista cumprir as exigências da lei brasileira. O PARFOR foi um desses programas criados para oferecer formação aos professores. Diante disso, o curso de Pedagogia exigiu que Livramento, mais uma vez, fizesse uma nova travessia para prosseguir no seu processo formativo. Dessa vez, a travessia foi em direção ao município de Manacapuru, que fica a uma distância de 135,97

KM³⁴, em linha reta, da cidade de Anamã, ambas no estado do Amazonas. Sair do lugar onde mora, afastar-se de casa e da família é quase sempre um acontecimento doloroso. No entanto, uma formação em um curso superior é também a ampliação de possibilidades de (re)construção de si, de criação de elos e de se construir uma nova realidade onde se vive e trabalhava.

Diante dessas mudanças e deslocamentos, tanto de si quanto do lugar de origem (Hall, 2020), o curso de Pedagogia viabilizou a aquisição de uma nova identidade profissional para Livramento. Após formada em Pedagogia, é possível que sua percepção em relação à sua prática e ao seu lugar de atuação já não sejam como antes. Assim, a relação com seus pares e com a comunidade escolar também pode ter sido afetada. Fora isso, a formação em nível superior permitiu à nossa participante progredir em seu processo formativo, realizando cursos em nível de pós-graduação, como ela mesma disse:

Além da graduação em Pedagogia, eu tenho pós-graduação em Psicopedagogia. Eu fiz em 2018, eu terminei a minha pós-graduação quase junto com a graduação. Pretendo fazer um mestrado, eu espero essa oportunidade. Eu sempre tô buscando, né? Mas eu pretendo fazer um mestrado, quem sabe um doutorado. Eu tô buscando isso pra minha formação. (Professora Livramento, 2023).

O curso de Licenciatura em Pedagogia foi, sem dúvida, um dos acontecimentos mais significativos na vida profissional de Livramento, uma vez que abriu caminho para que seu processo formativo avançasse no sentido vertical e lhe permitisse perspectivar outros níveis de formação. Diante dessa busca por formar-se constantemente, os cursos dos quais já participou, sejam eles em que níveis foram, não são apenas mais uns que se somaram aos que já possuía, mas um investimento em si mesma e na própria carreira profissional, reconstituindo sua identidade de professora, como sugere Nóvoa (1992).

Diante de todas as adversidades que essa professora-amazônida já precisou enfrentar no decorrer de sua vida profissional e pessoal, ela se mostrou determinada a ir além de onde já está, a alcançar níveis mais elevados de formação. Se considerarmos que o lugar de onde Livramento fala é uma comunidade isolada, às margens do rio Solimões, no meio da selva amazônica, de onde só é possível alcançar outros municípios por meio dos rios, podemos dizer que seu projeto de formação é, no mínimo, ousado e ambicioso.

Falamos isso porque se arriscar a sair dessas localidades para se lançar ao mundo, muitas vezes desconhecido para as professoras e os professores dessas localidades, em busca de uma

³⁴ Cálculo realizado pelo site DistanciaCidades.net. Disponível em: <<https://br.distanciacidades.net/calcular?from=anam%C3%A3-AM&to=MANACAPURU-AM>>. Acesso em: 20 mai. 2023.

formação em nível de mestrado e/ou doutorado não é algo muito simples, se considerado o contexto em que vivem, as condições de trabalho e de salário que têm e, ainda, o fato de terem família. Sendo assim, além de ser uma atitude de coragem e determinação, é também uma demonstração de reconhecimento de sua incompletude, de um ser inacabado, como defende Freire (2022a). Se ela sente a necessidade de aprender mais é porque tem consciência de que sua formação precisa ser contínua, um processo.

4.2.1.3 Professora Socorro: “Então, foi nessa convivência da canoa com a honda e de minha trajetória de trabalho que eu venci”

A professora Socorro nasceu na comunidade de Arixí, que é onde mora e trabalha atualmente. Neste lugar, ela estudou desde a Alfabetização até concluir o Ensino Fundamental. De família extremamente pobre, teve muitas dificuldades na sua trajetória escolar. Tornar-se professora, para ela, foi uma jornada bastante difícil.

Socorro falou sobre seus primeiros passos no seu processo formativo, lembrando de quando começou a aprender as primeiras letras: *“Eu comecei estudando [...], eu estudei três meses, era difícil de professor, estudei três meses com uma professora. E, nesses três meses, eu comecei a aprender as letras, o alfabeto e comecei a ler as palavrinhas”*. O lugar onde a professora Socorro morava tinha poucas oportunidades para quem desejasse obter qualquer nível de escolarização. Naquele tempo, na comunidade de Arixí, apenas duas professoras lecionavam para as crianças, fazendo o trabalho de alfabetização e dos primeiros anos escolares, como Socorro relatou: *“Eram duas professoras e elas dividiam os alunos. [...] Naquela época, não tinha merenda, a merendinha da gente, a gente fritava o peixezinho da gente, levava, tampava numa latinha e levava pra comer”* (Professora Socorro, 2023).

Ao resgatar acontecimentos que vivenciou nos primeiros anos escolares, Socorro contou que os estudantes da comunidade onde morava não eram contemplados com merenda escolar fornecida pelo governo. Assim, os próprios alunos levavam o que tinham em casa para comer no horário do recreio escolar, geralmente peixe frito, como consta no excerto acima. Nessas regiões amazônicas, o peixe é um alimento bastante consumido. É comum, nas comunidades ribeirinhas, as pessoas consumirem o peixe frito, inclusive no café da manhã e no horário do lanche.

Fora isso, esse relato explicita comportamentos que ainda são muito presentes nas redes de relações existentes entre os comunitários dessas localidades, como a partilha, a generosidade. Não é raro algum morador ir pescar ou caçar e dividir o que consegue capturar com os vizinhos.

Assim, as crianças, desde pequenas, acostumam-se a dividir um pouco do que têm com os que nada têm.

Dessa maneira, nesse processo de fazer-se e refazer-se constantemente nessa realidade ribeirinha-amazônica, a vida escolar de Socorro foi, aos poucos, superando as distâncias, atravessando rios e realizando conquistas importantes. Ainda nos primeiros anos escolares, ela precisava se deslocar de uma margem a outra do rio para estudar. Ela narrou que, na época, a escola do lugar não possuía prédio próprio. Assim, a professora com quem estudava ministrava aula na própria residência, que ficava do outro lado do rio.

Imersa nessa realidade ribeirinha-amazônica, as travessias foram constantes e necessárias durante toda a trajetória, tanto de vida quanto formativa da professora Socorro. Os deslocamentos entre uma margem e outra do rio que a separavam do mundo das letras e da descoberta de uma outra realidade, que só era possível através da educação escolar, emergiram naturalmente da sua memória.

A gente tinha que atravessar de canoa, dava quase meia-hora a remo pra poder estudar. Foi na terceira série. E aí a professora tava fazendo uma formação e ela ficava pra lá, né? Ficava do outro lado, pra onde era o terreno deles, e aí a gente tinha que ir lá. Era um barracão. Naquela época, era difícil ter escola (Professora Socorro, 2023).

Já cursando a terceira série do antigo “Primeiro Grau”, hoje Ensino Fundamental, a canoa e o remo eram instrumentos tão importantes na vida escolar de nossa participante quanto eram caderno e lápis. Diariamente, ela atravessava o rio, remando em uma canoa, para chegar até o local onde sua professora costumava ministrar as aulas.

Após esse período de idas e vindas, atravessando o rio diariamente para estudar, uma escola foi criada no vilarejo onde ela morava. Com a construção de um pequeno prédio para funcionar a escola, nossa participante pôde estudar sem ter que se deslocar para a outra margem do rio.

Aí, no outro ano, que é o quarto ano, a gente voltamos. Eles vieram e terminaram a escola, uma escolinha que fizeram e a gente continuou nessa escolinha. [...] Eu fiquei até terminar o oitavo ano. Quando terminou o oitavo ano, eu estudei mais um ano, porque aqui não tinha, né? Eu repeti esse só como ouvinte.

Eu nasci aqui, nessa comunidade, né? Fiquei até os 23 anos aqui. Estudei até a oitava série aqui e tive que... pra buscar o resto dos meus estudos, tive que sair pra Anamã [...] (Professora Socorro, 2023).

A infância difícil, trabalhando na roça com os pais e a ausência de escolas que oferecessem estudos além do Ensino Fundamental foram elementos dificultadores no processo formativo dessa professora. Como vemos no seu relato acima, somente quando completou vinte e três anos ela conseguiu retomar os estudos que havia parado quando concluiu o Ensino Fundamental.

Na época em que esta personagem iniciou seus estudos, o Ensino Fundamental ainda era estruturado em oito anos. Por isso, ela disse que estudou na comunidade de Arixi até à oitava série e depois precisou mudar-se para o município de Anamã, a fim de dar continuidade aos estudos, tendo em vista que a única escola existente na comunidade onde morava (Escola Estadual Maria Nogueira Marques) só oferecia formação até a oitava série do antigo Primeiro Grau. Mas não foi a travessia do rio em direção à sede do município de Anamã a tarefa mais difícil de se realizar, foi a travessia do tempo e das dificuldades que uma jovem, moradora de uma comunidade rural, precisou fazer para se manter estudando em Anamã, uma vez que as condições econômicas de sua família não lhe permitiam ajudá-la financeiramente.

Antes, porém, de decidir encarar a travessia do rio e das adversidades para dar continuidade aos estudos, ainda morando na Vila Arixi, Socorro estudou um ano como “ouvinte”, após ter completado o Ensino Fundamental, conforme ela nos disse: *“Fiquei lá como ouvinte pra mim não perder o foco, né? E aí foi quando surgiu... Teve uma nova troca de prefeito e aí esse prefeito ele era conhecido do meu pai. E aí ele disse assim, era o vice-prefeito, ele disse você não quer que sua filha estude, termine seus estudos?”* (Professora Socorro, 2023).

Na adolescência, Socorro viveu em um contexto em que a educação formal na comunidade onde morava não possibilitava a continuidade dos estudos. A oportunidade de continuar os estudos apareceu quando recebeu uma proposta do vice-prefeito de sua cidade para que fosse morar na casa dele, que ficava na sede do município.

Inicialmente, ao que parece, a ideia foi rejeitada por seus pais. No entanto, a vontade de estudar de nossa participante e a sua personalidade de mulher forte e destemida prevaleceu na tomada de decisão. Socorro enxergou, na educação, a possibilidade de mudar a sua própria realidade, com a qual não se conformava.

E aí, eu coloquei pra meu pai assim, disse pro meu pai e minha mãe, eu trabalho como doméstica em casa e no roçado, eu encaro qualquer trabalho lá. Inclusive, eu me mudei pra Anamã. Fui com essa intenção de terminar meus estudos, né? Aí, quando eu cheguei lá, eu fiquei na casa do vice-prefeito. Ele dava só alimentação, mas no dia a dia, [...] como eu não tinha nenhum ganho, eu saía fazendo faxina na casa dos outros pra mim sobreviver com qualidade.

Quando a gente não tem as coisas, a gente procura trabalhar. Então, eu saía fazendo faxina na casa de um, na casa de outro. Então, nunca passei sem meu dinheirinho, sem meus trocadinhos, né? (Professora Socorro, 2023).

Acostumada a fazer trabalhos domésticos em casa e a trabalhar na roça com os pais, Socorro não teve medo de enfrentar as dificuldades e, de pronto, aceitou a proposta do político. A vontade de estudar parecia bem maior do que qualquer adversidade que pudesse encontrar nas travessias da vida.

Ao que parece, nossa participante não conseguia compreender que estava submetida a uma condição de exploração da sua força de trabalho em troca de alimento e um lugar para se abrigar, como ficou evidente na sua fala ao contar como era sua rotina na casa do vice-prefeito, onde se estabeleceu: *“Ele dava só alimentação, mas no dia a dia, [...] como eu não tinha nenhum ganho, eu saía fazendo faxina na casa dos outros pra mim sobreviver com qualidade” (Professora Socorro, 2023).* Naquelas circunstâncias, a vontade de estudar era tamanha que ela não conseguia compreender ou não se importava com o estado de exploração pelo qual passava.

Concomitante às tarefas escolares, Socorro enfrentava uma difícil rotina de trabalho na casa do político onde morava e em várias outras residências, fazendo faxina para garantir uma renda e ter condições de comprar o que precisava para sobreviver, tendo vista que não recebia salário ou qualquer tipo de pagamento pelo serviço que prestava na casa em que morava.

Após quatro meses morando em Anamã, realizando faxina nas residências de várias pessoas da cidade, ela foi convidada pelo prefeito, que residia nas proximidades de onde morava, para trabalhar na casa dele.

Quando foi passado uns quatro meses lá, fazendo faxina na casa dos outros, aí foi quando o prefeito viu que eu fazia tudo, que ele morava perto, ele me chamou e falou: – Venha cá comigo, você quer trabalhar mesmo?

Eu disse, com certeza! Ele disse: – Eu vou lhe dar metade do salário. Naquela época, metade do salário era duzentos Cruzeiros. E aí eu disse, aceito. Aí ele disse, agora vamos fazer isso, a senhora só vai trabalhar quinze dias quando eu estiver aqui, tá bom? Aceitei. E nisso fui, né? E meus estudos, cada ano passando e fazendo minha formação. Quando eu a terminei, era Magistério.

E graças a Deus, eu fui em busca e cada dia eu ia e estudava... Às vezes, chegava cansada do trabalho e aí diziam assim: – Ei, você não quer fazer uma faxina ali? Eu ia, eu não dispensava, eu ia. Na luta, eu gostava mesmo de trabalhar. Até hoje encaro o trabalho, tanto faz eu viver com saúde como não (Professora Socorro, 2023).

A proposta de trabalho oferecida pelo prefeito garantiu uma renda fixa para Socorro. No entanto, considerando o valor que recebia e o trabalho que realizava, ela não saiu da condição de exploração em que se encontrava, embora recebesse algum dinheiro em troca do trabalho

que fazia. Mesmo com uma renda garantida, nossa participante continuou a fazer faxina pela cidade até conseguir concluir o curso de Magistério. Assim, uma importante travessia na vida de nossa participante foi completada e a sua identidade profissional ganhou uma nova face. A partir de então, ela tinha formação que lhe permitia atuar na docência.

Toda essa busca por estudos empreendida por Socorro revela que ela compreendia e compreende a educação como possibilitadora de uma mudança na própria vida e na vida das pessoas e, conseqüentemente, uma libertação do estado de opressão em que vivia, como defende Freire (2020). Como a identidade nunca está definitivamente concluída (Pimenta, 2005; Hall, 2020), após iniciada a carreira na docência, a identificação profissional de Socorro foi adquirindo novas características e, algum tempo depois, ela iniciou o curso de Licenciatura em Normal Superior.

No primeiro ano que eu tava no Mato Grosso, surgiu a formação, que era o Normal Superior [...], fiz a prova, passei e comecei a fazer minha faculdade. E aí, terminei minha faculdade com maior sacrifício, porque tinha que tá na comunidade, vinha aqui com meus filhos, eu ia pra lá... Quando chegava o período de estudar, teve um dos meus filhos que até caiu n'água nessa luta, mas venci, em nome de Jesus, venci.

[...] Foi difícil sim, porque tinha que levar meus filhos, aí eu levava meus filhos, deixava no flutuante lá da, da minha irmã, pagava uma pessoa pra tomar conta deles. Então, foi isso que eu fiz.

Então, foi difícil porque eu tinha duas crianças, né? E não vivia com o pai das crianças, ele abandonou. A gente não deu certo e a gente... eu enfrentei. Eram só eles dois, hoje eu tenho mais outra filha, mas graças a Deus, agradeço muito a Deus.

E agora, meus filhos... eu tenho certeza que têm orgulho de mim, porque eu nunca deixei faltar nada pra eles, sem ter alguém do meu lado. Mas enfrentei a vida com eles dois (Professora Socorro, 2023).

No seu primeiro ano de atividade profissional, quando estava a trabalhar na comunidade chamada Mato Grosso, que está localizada no “Lago de Anamã”, bem mais distante da sede do município do que a comunidade de Arixi, ela teve a oportunidade de fazer um curso de nível superior, o que demandou novas travessias no seu processo de configuração identitária.

Assim, nas muitas travessias que fez durante essa importante fase de configuração de sua identidade, Socorro passou por muitos momentos desafiadores na construção de sua história. Ela relatou que, em uma das travessias que fazia entre a comunidade onde trabalhava e a sede do município de Anamã, um de seus dois filhos caiu no rio; “*Quando chegava o período de estudar, teve um dos meus filhos que até caiu n'água nessa luta, mas venci, em nome de Jesus, venci!*” (Professora Socorro, 2023).

Nessas territorialidades ribeirinhas, a vida da professora Socorro se desenrolava em uma estreita relação com rio. Nesse cenário, o mesmo rio que alimenta e que possibilita a existência

da vida pode ser o que toma para si as vidas que nele ou com ele vivem. De repente, a calma que faz do rio um espelho, refletindo tudo à sua volta, pode rapidamente transformar-se em tempestade e banzeiros traiçoeiros capazes de pôr fim em vidas que ele mesmo viabilizou e nutriu. Mas, apesar de todas essas dificuldades, ela sabia que, no final, a conquista de um diploma de nível superior compensaria todo o sofrimento a que se submetia. Mas além disso, a certeza de que nada faltaria aos filhos e o orgulho que eles teriam dela parecia ser o seu maior troféu.

Todos esses aspectos da cultura amazônica, que emergiram da narrativa da professora Socorro, são elementos que evidenciam que a identidade é uma construção historicamente localizada (Pimenta, 2005; Hall, 2020). Dessa maneira, como as identidades são contingentes e são fabricadas em momentos específicos no tempo (Woodward, 2014), não há possibilidade de se permanecer com uma única identidade por toda a vida, porque seria um fardo muito pesado para ser carregado por tanto tempo (Bauman, 2005).

Quando todos os aspectos culturais ascendem ao universo discursivo, por meio da narrativa da professora Socorro e dos demais professores participantes deste estudo, as identidades desses docentes são (re)significadas, porque é justamente através da linguagem e dos seus sistemas simbólicos que as identidades são possibilitadas e ganham sentido, como defende (Woodward, 2014). Para Moita Lopes (2003), é a linguagem que viabiliza a ação humana no universo das relações sociais. Cada pessoa carrega marcas sociais e históricas que usa nas práticas linguísticas que constituem suas identidades dentro do contexto em que está imersa.

Nessa luta para vencer os obstáculos que a realidade objetiva lhe impôs e alcançar os seus ideais, a professora-mãe-solteira, que se mostrou forte e resiliente na maior parte da história que compartilhou conosco, é também uma mulher de fé. A invocação a Deus é frequente do início ao fim no seu relato, quase sempre em forma de agradecimento. Essa mulher forte e lutadora, capaz de enfrentar as maiores adversidades e os mistérios dos rios e da floresta nos apresentou, também, as suas fragilidades.

Tinha dias que o professor fazia eu chorar porque eu era nervosa, mas enfrentei, enfrentei graças a Deus. Eu tinha vergonha, eu tinha uma vergonha tão grande quando eu comecei fazer meu Normal Superior, um medo, um nervoso e hoje eu já não tenho esse nervoso [...], graças a Deus!

Pra mim ir pra frente de qualquer estudo, de qualquer cursozinho que a gente faz eu não tenho mais essa timidez. Eu vou, enfrento, faço o que eu conheço, o que eu não conheço, o que eu quero aprender, em busca de mais alguma coisa (Professora Socorro).

Socorro falou do medo e da vergonha que sentia ao se expor durante as aulas do CNS. A timidez era tamanha que chegava a chorar. Considerando o seu relato, esse parece ter sido um dos maiores desafios que já precisou superar na vida. Lidar com as próprias emoções e superar a insegurança e a dificuldade de externar seus pensamentos exigiram-lhe grande esforço no seu processo formativo.

Nessa relação conflituosa com o outro e consigo mesma, Socorro se refaz professora, nos remetendo a Nóvoa (2013), Bauman (2005) e Hall (2020) quando dizem que a identidade se constitui numa relação de conflito. Ela contou que, atualmente, já consegue lidar melhor com o medo e com a vergonha de se expressar durante as apresentações de trabalhos que precisa realizar quando faz um curso de formação. Não temos a intenção, neste trabalho, de apontar e discutir as causas para essas dificuldades apresentadas por ela, mas é possível inferir que esses problemas tenham raízes nos modelos formativos aos quais se submeteu durante sua vida estudantil, considerando que todo(a) professor(a) deixa marcas em seus alunos, como disse Freire (2022a), mas também pode ser resultado da educação familiar que recebeu, porque “Cada um de nós não apenas ‘tem’, mas *vive* uma biografia reflexivamente organizada em termos do fluxo de informações sociais e psicológicas sobre possíveis modos de vida” (Giddens, 2002, p. 20, grifos do autor).

Consciente de que a profissão que escolheu exige formação constante, ela não se esquivava de realizar cursos quando tem oportunidade. “*E cada vez, cada ano que passa, eu tento buscar mais conhecimento. Se tem cursinho, tô fazendo, fiz minha pós, né? E cada ano que surge aqueles cursos, tô fazendo em busca de mais conhecimento pra atualizar [...]*” (Professora Socorro, 2023). Nesse processo de formar-se, a professora Socorro olha para os cursos que fez e que faz como um investimento em si mesma e na própria profissão, como defende Nóvoa (1992).

Mesmo morando e atuando em uma comunidade-ribeirinha, Socorro demonstrou saber que precisa, continuamente, preparar-se para melhor fazer o seu trabalho, seja em cursos de curta duração ou em cursos de pós-graduação. Assim, após concluir o CNS, ela fez Especialização em Psicopedagogia, como podemos verificar no seu relato abaixo:

Depois fiz minha pós. Foi uma dificuldade tão grande na minha pós, porque eu tava com os dois trabalhos. [...]. E, quando eu comecei a estudar, aí veio uma pessoa, aquela pessoa que te perturba e tirou uma... Eu não podia ficar com dois trabalhos e retirou... Enquanto eu não entreguei, não sossegaram.

Eu entreguei e fiquei muito triste, mas confiante em Deus, deu vontade... Tinha horas que dava vontade de desistir, mas eu tive uma pessoa maravilhosa, uma amiga do meu lado. Ela dizia: – Você não desiste, porque se você não tiver hoje pra dar sua mensalidade...

Todo final de semana a gente tinha que dar uma mensalidade. Tinha que ter uma quantia e, quando chegava naqueles dias, eu ficava, meu Deus, às vezes, eu ficava contando aquele dinheirinho, porque a gente pagava pra ir, né? E pagava pra ficar lá. Então, eu ficava assim... Tinha dias que eu dizia, eu vou desistir! Ela dizia: – Você não desiste! [...].

Fui na luta e venci, graças a Deus! Tô muito feliz hoje, já tô aqui, caminhando pra minha aposentadoria. Já, já está mais perto, né? (Professora Socorro, 2023).

Apesar de já ter um emprego formal, as dificuldades que nossa participante necessitou enfrentar para dar continuidade à sua formação não diminuíram. Quando iniciou sua pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia, Socorro relatou que precisou enfrentar problemas emocionais e financeiros para conseguir concluir o curso. Mãe de três filhos, na ocasião, ela se encontrava com duas cadeiras de professora, ambas em contrato temporário pela SEMED/Anamã.

No entanto, alguém que tinha alguma influência ou que trabalhava na SEMED/Anamã, ela não deixou claro de quem se tratava, decidiu que ela não poderia continuar a trabalhar com os dois empregos. Assim, ela foi obrigada a renunciar a uma cadeira. Isso a afetou profundamente, tanto no aspecto emocional quanto no aspecto financeiro.

Ao relatar este fato, seus olhos chegaram a brilhar, umidificados por lágrimas que ameaçaram cair. Isso foi um acontecimento que marcou profundamente a vida pessoal e profissional dessa professora. Tanto foi que, ao lembrar e contar para nós esse acontecimento da sua vida, pareceu triste e abatida. Por causa disso, ela disse que pensou em desistir do curso em vários momentos, pois o que ganhava não era suficiente para custear as despesas com o curso e garantir o sustento da família. Porém, o apoio emocional e financeiro que recebeu de uma amiga e um amigo foram cruciais para que ela não desistisse.

Socorro não falou em fazer mestrado ou doutorado, mas se mostrou consciente da necessidade de estar sempre em formação. Apesar de mostrar um certo cansaço e, ao mesmo tempo, parecer feliz pela proximidade da aposentaria, ela deixou transparecer que ainda tem disposição para estudar.

É possível que as muitas batalhas travadas ao longo das travessias da vida tenham lhe tirado um pouco as energias, mas, no caso específico do mestrado e doutorado, o que nos parece é que, para ela, isso é algo inatingível, é como se esse tipo de formação não fosse para uma professora que trabalha em uma escola localizada à beira de um rio, no meio da floresta amazônica. Essa é a sensação que temos quando presenciamos e, posteriormente, lemos e analisamos a narrativa sobre a vida dessa professora.

4.2.1.4 Professora Vitória: “Eu tenho, como referência, a minha professora que me alfabetizou”

Desde a Alfabetização até a conclusão do Ensino Médio, a professora Vitória estudou na comunidade de Arixi, que é o lugar onde viveu toda a sua infância, juventude e é o lugar onde exerce atualmente a profissão de professora. *“Eu estudei na Escola Estadual Maria Nogueira Marques, estudei com muitos professores, todos professores excelentes, professores dedicados, que a gente via o quanto eles faziam os trabalhos deles com dedicação, com amor”* (Professora Vitória, 2023). Os dizeres de Vitória, neste relato, além de referenciar o lugar onde estudou, traduzem o seu modo de ver seus antigos professores, que ela considera como profissionais que exerciam a docência com dedicação e amor, o que refletiu na sua própria maneira de se posicionar e de se perceber como professora, como é perceptível em outros pontos de sua história vida trazidos neste trabalho. Segundo Pimenta (2005), quando os alunos iniciam o curso de formação, já trazem vivências com seus antigos professores que lhes possibilitam criar referências do que é ser um bom ou mau professor, o que pode interferir no modo como se comportam no exercício da profissão.

Quando ainda estudava no Ensino Fundamental, Vitória residia com sua vó em uma pequena casa de madeira que ficava na frente da Vila Arixi, do outro lado do rio. Para chegar até a escola onde estudava, ela precisava atravessar o rio diariamente. *“Eu morava com minha vó, e o transporte que eu usava pra chegar lá na escola era a canoa e o remo. Então, a gente tinha um pouco de dificuldade. E a minha maior dificuldade na escola era quando o rio secava, ficava muito longe a canoa pra mim pegar e chegar na escola”* (Professora Vitória, 2023).

Da mesma forma como aconteceu com outros participantes desta pesquisa, as identidades profissionais de Vitória foram sendo forjadas pela força que a natureza exerce sobre a vida dos habitantes de comunidades ribeirinhas, especialmente pelos ciclos de cheia e de seca dos rios. Nessas travessias, a canoa é sempre um elemento que viabiliza todo o processo pelo qual as professoras e os professores se constituem como profissionais.

No processo de tornar-se professora, quando Vitória começou a estudar no Ensino Médio, já estava casada e não mais morava com a vó. Na ocasião, ela já residia na Vila Arixi. Assim, não precisava atravessar o rio diariamente para estudar. No entanto, as travessias voltaram a ser necessárias no seu processo de tornar-se professora quando iniciou o curso de Licenciatura em Pedagogia, como ela mesma relatou:

Eu sou grata a Deus por tudo! E a minha trajetória de formação eu tive que ir pro município de Anamã estudar. Então, eu ia duas vezes ao mês estudar pra fazer a minha graduação. Deixava minha família, meu esposo e minhas filhas. Então, foram quatro anos, então era muita luta. A gente tinha que se destacar daqui pra ir pra lá estudar. E era cansativo um pouco. Quando a gente chegava, ainda tinha que fazer os planos pra na próxima semana já está em sala de aula. Foi um pouco difícil. Ficava na casa da minha tia, junto com as minhas primas, mas valeu a pena todo o sacrifício que eu fiz (Professora Vitória, 2023).

Bastante religiosa, a alusão a Deus é frequente no relato de Vitória. Ela cursou sua formação básica em Magistério. Este curso viabilizou sua entrada no mercado de trabalho e na docência. Mas a Licenciatura em Pedagogia foi o que lhe permitiu continuar na profissão e alcançar a estabilidade no emprego a partir da aprovação em concurso público. Para realizar essa etapa de sua formação, ela precisava se deslocar duas vezes a cada mês da Vila Arixi, lugar onde morava e trabalhava, para a sede do município de Anamã.

Essa fase de sua (re)constituição como professora é representada por Vitória como cansativa, de muita luta, de sacrifício, de separação da família (esposo e filha) e de deslocamentos frequentes pelos rios da região. Durante o período de estudos no curso de Pedagogia, Vitória precisou conciliar as tarefas do curso com as obrigações rotineiras de sua prática de professora.

A família apareceu, novamente, representada como uma base de apoio que viabilizou seu processo formativo. A tia apareceu como uma figura importante no seu processo formativo, de maneira que foi ela quem lhe concedeu abrigo durante o período de estudos da graduação. Além da tia, outros membros da família também são representados como elementos significativos e determinantes na sua constituição identitária, como o esposo, a filha, a prima, a mãe e a avó.

Eu tive, assim, pessoas também que, quando foi pra mim começar a minha faculdade, me ajudaram, como a minha prima, que me incentivou, a minha mãe, o meu esposo, que me apoiou também. Então, isso são pessoas que eu vejo como espelho na minha vida (Professora Vitória, 2023).

Para Vitória, a família é a fonte de inspiração e de sustentação nos momentos de dificuldade. Tornar-se professora representa retribuir tudo o que a família já fez por ela. “Então, eu queria ser uma pessoa que eu pudesse dar um orgulho pra minha mãe, pra minha avó, pro o meu tio, que me ajudaram” Professora Vitória, 2023). A docência é representada por Vitória como uma profissão que é motivo para deixar a família orgulhosa.

Todo o período de estudo na Licenciatura, definido por ela como “*difícil*” é representado como uma fase de luta e de superação de dificuldades que, segundo ela, “*valeu a pena todo o sacrifício*”. O sentimento de que todo o esforço empreendido no seu processo formativo foi valioso é resultado das consequências que o diploma de Licenciatura em Pedagogia proporcionou em sua carreira profissional.

Hoje, eu posso dizer que é valioso. Então, foi assim que eu fiz, né, a minha graduação, a minha pós... Quando eu terminei a minha pós, já fui fazendo meus trabalhos em casa, devido eu ter é... quando eu tive minha filha mais nova. Então, eu passei por uma cirurgia, então eu tive que ficar em casa fazendo os trabalhos finais, mas consegui (Professora Vitória, 2023).

A conclusão do curso de pós-graduação em Psicopedagogia coincidiu com o nascimento da filha de Vitória, em um momento que ela ainda precisava fazer os trabalhos finais do curso. Assim, esse momento do tempo pretérito da vida dessa professora tornou-se ainda mais significativo. Mas, no percurso de formação de Vitória, sua identidade profissional também é marcada pelas referências profissionais que traz na memória.

Eu tenho, como referência, a minha professora que me alfabetizou, que foi a professora Lucilete. Então, pra mim, ela foi, assim, eu fiquei na minha mente e sempre vendo que ela foi uma pessoa na qual eu me espelhei nela, porque foi quem me ensinou a dar os primeiros passos, a aprender a ler, a conhecer algo novo. Então ela, pra mim, foi assim quem eu me espelhei nela (Professora Vitória, 2023).

Os diversos “eus” que constituem a professora Vitória e que foram experimentados nas inúmeras vivências nas comunidades rurais-ribeirinhas de Anamã trazem as marcas do início de seu processo de alfabetização, cuja professora-alfabetizadora é sua principal referência profissional e na qual sempre se espelhou. Nesse sentido, a identidade docente de Vitória carrega marcas deixadas por seus antigos professores, porque, como Freire (2022a) nos ensinou, não há professor que passe pela vida dos alunos que não deixe suas marcas.

Assim, a professora que a alfabetizou é representada, em seu processo identitário, como aquela que lhe ensinou dar “*os primeiros passos*” no mundo da leitura e do conhecimento, permitindo-lhe fazer novas descobertas, a enxergar novas possibilidades, a ver outras realidades que se descortinaram a partir do seu processo de alfabetização. Nesse contexto de relações diversas que vivenciou, a família apareceu como elemento orientador e definidor de sua formação pessoal-profissional e, portanto, de suas identidades.

4.2.1.5 Professor Cordeiro: “O que me levou a escolher essa vida profissional, de professor, foi o encanto pela educação”

No início de sua vida estudantil, o professor Cordeiro residia em uma localidade que não possuía escola. Era uma casinha simples, construída em madeira, que ficava à beira de um igarapé e que os moradores da região chamam de “Boca da Queimada”. É um lugar com poucos moradores e que faz parte da comunidade de Arixi, no Lago de Anamã. Por isso, Cordeiro e seus irmãos precisavam atravessar o igarapé, dentro de uma pequena canoa de madeira, e remar até a Vila Arixi para estudar. Essa rotina de travessias ele contou no seu relato:

Minha história pessoal, ela inicia-se em um lugar chamado Arixi. Diretamente, eu não morava na comunidade, eu morava num lugar chamado “Boca da Queimada”, nasci lá, cresci e aí, a partir de alguns anos, eu vim morar pra cá, pra vila.

Desde quando eu morava lá, eu estudava, a gente precisava vir remando, porque não tinha honda, né? A gente vinha remando, chegava suado na escola e aí, na volta, o sol tava quente. A gente precisava voltar remando todo dia (Professor Cordeiro, 2023).

Desde bem pequeno, Cordeiro precisou aprender a lidar com as travessias dos rios para poder sobreviver e estudar. Vivendo nesse contexto, tanto na vida pessoal quanto na carreira profissional, os rios e canoa foram determinantes para que ele se constituísse como homem-pai-de-família e professor-formado-em-Pedagogia.

Como ele mesmo relatou, precisava se deslocar do lugar onde morava, em uma canoa, e remar até chegar à escola, que ficava localizada na Vila Arixi. Ele contou que sua família não possuía motor do tipo rabeta³⁵, que é usado pela população de comunidades ribeirinhas na popa de uma canoa. Assim, não apenas a distância e o rio, que separavam Cordeiro da escola, precisavam ser superados diariamente, mas também o sol intenso, que castigava o nosso participante na sua trajetória formativa.

Viver nesses lugares ribeirinhos-amazônicos exige saber lidar com as dificuldades que a natureza impõe e tirar dela as possibilidades para sobreviver. Frequentar a escola nessas localidades quase sempre exige conciliar a vida de estudante com os trabalhos da roça, da pesca e outros afazeres peculiares do lugar, como foi na vida de Cordeiro.

³⁵ Na região de Anamã, o motor-rabeta, que é usado na popa de uma canoa, é chamado pelos moradores de “honda”. Por isso, na fala de Cordeiro e dos outros professores, quando fizerem referência a esse tipo de motor, quase sempre vão usar o termo “honda”.

No decorrer que eu tava estudando, tive que trabalhar no pesado. Pesquei, fiz roçado. Então, não foi fácil. Morar no interior não é fácil porque você, você tem que buscar, além de seu horário de estudo, você tem que buscar também trabalhar pra que você possa contribuir na sua renda familiar (Professor Cordeiro, 2023).

Essa rotina de trabalho na roça e estudo não foi exclusiva deste professor, mas uma realidade que se revelou na vida de outros professores participantes desta nossa pesquisa. Vivendo em uma comunidade à beira de um rio, a trajetória formativa de Cordeiro, das primeiras séries do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio, foi em escola pública, como ele fez questão de enfatizar no seu relato:

Fui crescendo, a minha trajetória é sempre em escola pública. Estudei, primeiramente, no “Salão”, na sede social que tinha aqui. Depois, construíram uma escola chamada Escola Maria Nogueira Marques, tinha somente duas salas. E aí, comecei a estudar desde a primeira série. Depois, criaram outra escola. E aí, terminei do sexto ao nono, concluí lá.

Então, alguns anos se passaram, a partir daí, passei alguns anos parado, porque não tinha condições de procurar continuar meus estudos pra fazer o Ensino Médio, porque somente tinha na cidade de Anamã, e aí meus pais não tinham condições de alugar uma casa, de manter a gente, a nossa continuidade de estudo nessa cidade (Professor Cordeiro, 2023).

Quando Cordeiro afirmou que toda a sua trajetória formativa se deu em escola pública, ele estava fazendo referência à sua formação na Educação Básica, porque a formação em Pedagogia foi realizada em uma universidade particular, como iremos ver no seu relato mais adiante.

Como, na época, a comunidade de Arixi ainda não dispunha de um prédio próprio para sediar a escola, os primeiros anos de escolarização de Cordeiro aconteceram em um “Salão”.³⁶ Somente algum tempo depois de ele ter iniciado seus estudos, foi construído um pequeno prédio, contendo duas salas de aula, para que a escola da comunidade funcionasse.

Essa foi uma realidade enfrentada por outros participantes da nossa pesquisa. Tal situação interrompeu, por algum tempo, a formação profissional de Cordeiro, causando angústia e incertezas em relação ao seu futuro, porque seus pais não tinham condições financeiras de mantê-lo estudando na cidade de Anamã, local mais próximo a oferecer o Ensino Médio naquela época. Somente alguns anos depois, Cordeiro decidiu enfrentar a falta de

³⁶ O que o professor Cordeiro chamou de “Salão” é uma construção presente em quase todas as comunidades ribeirinhas dessa parte da Amazônia. Trata-se de um tipo de “Salão de Festas” ou “Sede Social”, que é comum nas comunidades rurais da região e é bastante utilizado para as mais diversas atividades desenvolvidas pelos comunitários (festas, comemorações, reuniões etc.).

dinheiro e aventurar-se em outros rios para dar continuidade à sua formação, como pode ser visto no seu relato na sequência:

Então, alguns anos se passaram. Teve um dia que nós decidimos que a gente queria continuar o estudo [...]. Eu tive a oportunidade de conhecer um colega de Anori. Então, foi lá que eu comecei o Ensino Médio, né? Estudei um ano lá, morei na casa de parente. Daí, então, tivemos que voltar pra Anamã, passar uns dois anos, eu e meu irmão, morando no Anamã. Foi, então, que conseguimos concluir o Ensino Médio em Anamã, no Magistério [...] (Professor Cordeiro, 2023).

Depois de alguns anos, o processo formativo de Cordeiro, que havia sido interrompido, entrou em um novo e importante ciclo. Encorajados por um amigo, ele e o irmão decidiram mudar de cidade para continuarem a estudar. Em Anori, cidade vizinha à Anamã, eles estudaram dois anos do curso de Magistério e, posteriormente, mudaram-se para Anamã, onde conseguiram concluir o referido curso.

A conclusão desta etapa foi, definitivamente, uma das mais importantes da vida de nosso personagem, porque o curso de Magistério possibilitou sua entrada no mercado de trabalho e o início da profissão que ele sonhou desde criança, a profissão de professor, como ele contou em outro momento de sua narrativa.

Já trabalhando como professor, Cordeiro decidiu avançar no seu processo formativo. Sobre isso ele disse: “*Não tinha condições de pagar uma faculdade. Foi então que um dia meu tio falou comigo e disse que tinha uma vaga pra trabalhar com EJA, a Educação de Jovens e Adultos. Então, foi daí que surgiu a oportunidade, né? Comecei a trabalhar.*” Assim, após iniciar na profissão de professor, seu processo formativo entrou em uma nova fase. Foi com o salário de professor que ele, com muita dificuldade, conseguiu pagar um curso superior em uma universidade particular e conquistar mais um importante projeto de sua vida, formar-se em Licenciatura em Pedagogia. Sobre esse momento ele disse:

E, a partir desse dinheiro, que era pouco, era quatrocentos reais na época, eu comecei a investir, né? Na época, o boleto era cento e vinte e eu recebia quatrocentos reais. E nesse decorrer, eu já tinha família. Então, o que que eu tive de fazer? Tirar esse cento e vinte, né, pra pagar a faculdade.

Então, foi muito difícil, porque manter uma faculdade e uma família com esse valor, pra mim, seria muito difícil, mas, com muita dedicação e persistência, eu consegui concluir a Licenciatura de Pedagogia (Professor Cordeiro, 2023).

Cordeiro falou do dinheiro que pagava as mensalidades do curso de Pedagogia como um investimento. Com essa concepção, ele demonstrou saber que todo esse esforço resultaria em ganhos futuros para si e para sua família e que o curso de formação afetaria a sua prática no

trabalho educativo que faz na sua comunidade. Foi um período difícil para a família desse professor, porque não apenas ele, mas toda a sua família precisou fazer o sacrifício para que ele pudesse pagar as mensalidades do curso.

O curso de Licenciatura em Pedagogia trouxe novas perspectivas profissionais para Cordeiro e uma nova identidade de professor. Como veremos mais detalhadamente na seção seguinte deste trabalho, este curso possibilitou novos contratos de trabalho tanto pela SEMED/Anamã quanto pela SEDUC/AM, inicialmente, por meio de processos seletivos e, posteriormente, por meio de concursos públicos.

Além disso, após concluir o curso de Pedagogia e conseguir novos contratos de trabalho, Cordeiro continuou seu processo formativo em um curso de Especialização em Psicopedagogia. *“A partir daí, comecei fazer a Especialização em Psicopedagogia. Foi, no entanto, que em 2014, surgiu o concurso do Estado. Tinha passado, em 2012, pelo concurso da prefeitura.”* Assim, o processo formativo de Cordeiro foi avançando e permitindo a ele se constituir como um professor que se sente orgulhoso do que faz e que adquiriu o respeito da comunidade.

Eu posso dizer que eu me vejo como um professor que, ao longo do tempo, além das dificuldades, conseguiu vencer. Eu me vejo como um profissional admirado pelos meus alunos, respeitado por eles, respeitado pela família. Me vejo um professor que, pelo trabalho que exerço, não ganha o suficiente pra suprir esse trabalho que a gente exerce. Me vejo, também, um profissional, às vezes, não valorizado pela família. Então, é isso que eu me vejo, hoje, nessa profissão como professor na comunidade de Arixi (Professor Cordeiro, 2023).

Da narrativa de Cordeiro, emerge o sentimento de satisfação com a profissão de um professor que se sente vitorioso diante todas as dificuldades que superou e que são inerentes à profissão, mas também daquelas que são impostas pelas condições objetivas de uma realidade ribeirinha-amazônica. Ser querido e respeitado pela comunidade escolar é uma identidade que Cordeiro faz questão de mostrar. Afinal, como disse Bauman (2005), as identidades são para serem exibidas e não para serem guardadas.

Acompanhado do sentimento de realização profissional, há outra face de professor que o nosso participante deixou emergir na sua narrativa, que é o professor que se sente desvalorizado em relação ao salário que recebe frente à profissão que exerce. Esse sentimento de professor-desvalorizado que ele disse ter é, ao mesmo tempo, consequência do descaso por parte do poder público e da falta de apoio das famílias dos estudantes.

Apesar de tudo, o que é mais visível na figura do professor Cordeiro é o sentimento de um homem-amazônico que superou as mais variadas adversidades no interior da floresta e à

beira dos rios e conseguiu alcançar um de seus principais projeto de vida, que é trabalhar na profissão que sempre o encantou, como está explícito no seu relato: *“O que me levou a escolher essa vida profissional, de professor, foi o encanto pela educação.”* (Professor Cordeiro, 2023).

Para Cordeiro, o tonar-se professor foi, também, resultado do querer ser professor. Assim, estar na profissão é motivo de satisfação e de orgulho, como já vimos em outros momentos na sua narrativa. Mas a alegria e o prazer que sente em ser professor e fazer parte da história da educação da comunidade em que viveu quase toda a vida não lhe impossibilita de enxergar os problemas que afetam a sua vida profissional e a sua prática com os estudantes. Consciente do seu fazer profissional, sabe que sua formação é um processo e, como tal, carece de ser constante. Ciente disso, ele ainda quer estudar mais:

Como professor, almejo alcançar, na minha carreira, um grau maior de estudo para que eu possa adquirir conhecimento para lidar com a demanda, com a demanda que nós enfrentamos hoje. Então, a minha perspectiva, daqui pra frente, é buscar conhecimento, é atualização na minha vida profissional (Professor Cordeiro, 2023).

Neste excerto, nosso participante deixou evidente a ideia de que não se completa uma formação de uma vez por toda. Assim, ciente de que não é possível contribuir para a superação da ignorância do educando, se ele próprio, na condição de professor, não é capaz de buscar, permanentemente, superar a própria ignorância (Freire, 2022a), ele busca empreender uma formação que se dá em um movimento contínuo. Essa fala também deixou emergir a ideia de que as circunstâncias e as exigências da profissão forçam ou impulsionam os professores a buscarem outras identidades que sirvam para atender às demandas que a realidade do momento exige, convergindo com o pensamento de Bauman (2005), Hall (2020), Silva (2014), Woodward (2014), Nóvoa (2013) e Pimenta (2005) quando dizem que a identidade é circunstancial.

Toda a trajetória formativa de Cordeiro, assim como a de outros docentes que estão a contribuir com este trabalho, são reveladoras de uma realidade educacional que, historicamente, tem ficado à margem das políticas públicas. Mesmo com algumas iniciativas do poder público para oferecer formação profissional aos professores dessa região da Amazônia, como foi o caso do PROFORMAR e do PARFOR, tais políticas ainda não conseguem alcançar a todos. Diante disso, são os próprios professores que assumem uma tarefa que deveria do governo: investem na própria formação, ainda que tal investimento, em alguns casos, comprometam temporariamente o sustento da família, como foi o caso do professor Cordeiro.

4.2.2 Nas curvas dos rios: a concretude da docência nos territórios líquidos de Anamã-AM

Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (Freire, 2021a, p. 90, grifos do autor).

O texto de Freire em epígrafe retrata bem os percursos formativos das professoras e dos professores participantes desta pesquisa. São profissionais que não estão no contexto educacional-ribeirinho buscando apenas uma adaptação na profissão ou mesmo no lugar onde exercem a docência, eles são parte indissociável desse contexto, eles não apenas constroem a história da educação-ribeirinha em Anamã, mas são a própria história agindo, modificando a realidade e se modificando continuamente.

Com base nessa concepção, ao interpretar as narrativas das professoras e dos professores, buscamos compreender como as experiências, as vivências na realidade concreta, entre deslocamentos, (des)encontros, vínculos rompidos e estabelecidos convergem para forjar as identidades profissionais desses(as) docentes nesses espaços rurais-ribeirinhos-amazônicos. Portanto, neste momento, passamos a olhar para as trajetórias profissionais como partes do processo de fazer-se professoras e professores nos territórios líquidos de Anamã-AM.

4.2.2.1 Professor Francisco: “*ser professor na beira desse riozão aí é uma aventura bem grande*”

Francisco iniciou sua vida profissional na educação no ano de 2004 depois de ter retornado de Manaus. Ao retornar para a comunidade onde nasceu e foi criado e ver seus irmãos atuando como professores, despertou nele o desejo pela profissão. Mas as primeiras investidas para conseguir uma vaga de professor nas escolas de Anamã não tiveram êxito.

Naquelas alturas, ele nutria um desejo muito grande pela docência e tinha consciência do que queria para seu futuro profissional. A negativa da vaga tão esperada não foi razão para que desanimasse. No seu relato, nosso personagem falou da sua primeira tentativa de ingressar na profissão, quando procurou pela prefeita da cidade para tentar assinar um contrato temporário de professor.

O ano era 2004, início de 2004. Aí, ela disse que não tinha possibilidade, porque já tinha tido o concurso, eles tinham chamado o pessoal. E aí, eu fiquei ali, de molho, né? Fiquei com aquela vontade, vim pra casa, fiquei com aquela vontade de ser um

professor, esperando uma vaga [...]. Mas, naquele momento, não tinha. Mas ficou plantada uma semente (Professor Francisco, 2023).

Nessa nova fase da vida desse professor, após retornar de um período de experiências em Manaus, Francisco demonstrou que passava por um processo de ressignificação si. Tratava-se de um momento em que tomava consciência de suas raízes e da nova identidade profissional que pretendia assumir para si e para a sociedade. A primeira tentativa de ingressar na docência foi uma semente plantada em um solo fértil, que viria germinar logo em breve, como o próprio personagem contou: *“Porque logo depois, meados de junho, julho, daquele ano de 2004, o secretário L. C. [...], ele ligou pra mim, aí perguntou se eu queria trabalhar numa escola, numa escola chamada São Geraldo, na Ilha do Purus” (Professor Francisco, 2023).*

Ainda no ano de 2004, Francisco iniciou sua carreira na docência. Na ocasião, ele residia na Vila Cuia, entretanto, a proposta de emprego era para uma comunidade chamada “Ilha do Purus”, que, como o próprio nome diz, é uma ilha localizada nas proximidades do rio Purus, um dos principais afluentes do rio Solimões e está distante a aproximadamente 19,41 km³⁷ de onde ele residia.

Para ele, a vida profissional na docência já começou com um grau de dificuldade relevante. Nesse caso, o rio assume, como sempre na vida do nosso personagem, papel fundamental, possibilitando sua configuração identitária. Nesses territórios amazônicos,

“[...] o líquido conecta, gera fluxos estruturais e constitui potências à vida, compõe as formas de vida e os saberes da população, sobretudo a população ribeirinha. O líquido, no contexto amazônico, traduz a produção do andar a vida dos sujeitos, produz ‘dobras’ no pensamento hegemônico, nos faz olhar para as presenças do lugar” (Martins et al., 2022, p. 5, grifo dos autores).

Nessa realidade, fazia-se, assim, mais uma vez, necessário realizar novas travessias para se construir novas histórias, sentir outras vivências, reconstituir-se, construindo coisas novas. Sobre esse início desafiador na docência pelos rios amazônicos, ele disse assim:

E aí, eu confirmei que eu gostaria de trabalhar, que eu poderia... E assim começou a minha vida profissional no Magistério, na escola São Geraldo, lá na Ilha do Purus. Tenho muitas lembranças do início [risos], mas foi assim que começou a minha trajetória profissional (Professor Francisco, 2023).

³⁷ Medição feita por meio do Google Maps.

Francisco falou que tem um carinho especial pela escola e pela comunidade onde iniciou sua carreira profissional. Isso porque não foi apenas o início de um novo emprego, foi a ressignificação da própria história, da própria personalidade e o redirecionamento de um processo de (re)construção identitária pessoal-profissional.

Como sempre foi na vida de Francisco, sua atuação docente também foi marcada pela superação das dificuldades materiais e geográficas, que são peculiares do lugar onde vive. Nesse contexto, o rio que conecta, que possibilita realizações, também exige coragem, determinação de quem mora e trabalha nesses territórios.

O relato que ele nos traz, na sequência, revela uma realidade que não é apenas sua, mas de todos os que habitam esses lugares. Quem faz a educação formal acontecer nos ambientes ribeirinhos-amazônicos, convive com o drama que o nosso personagem relata em seguida.

Eu ia daqui, de canoa, passei vários perigos, que tem que atravessar o rio. Atravessava rio aqui em frente³⁸, aí percorre uns cinco quilômetros, aí tem que atravessar de novo. Peguei temporal nessa trajetória. Quando eu era professor lá, nós perdemos um amigo, que faleceu também por conta dessas dificuldades. Ele foi atravessar o rio na hora que tava dando um temporal muito forte. E lá, nessa área, o banheiro é muito forte, né? E aí, ele vinha pelo meio do rio, não deu tempo de ele chegar até a beira, a canoa alagou e ele faleceu. Então, foi uma coisa, assim, marcante pra nós durante eu tá trabalhando na Ilha do Purus (Professor Francisco, 2023).

Tomado pela emoção, Francisco relatou a perda de um amigo e colega de profissão. Esse episódio revela os perigos que o nosso participante e todos os professores que atuam nas escolas à beira dos rios amazônicos precisam vivenciar na tarefa de fazer suas práticas diárias de trabalho. No caso do rio Solimões, suas fortes correntezas associadas a outros elementos, como troncos de árvores que descem o rio e os ventos fortes causados por temporais, podem transformar uma travessia em tragédia, como aconteceu com o professor que apareceu na narrativa de Francisco. Esses acontecimentos são marcas da realidade-ribeirinha que o nosso participante carrega e que vão, no decorrer da vida, contribuindo para constituir a identidade desse professor, porque a identidade se constrói em um tempo específico (Woodward, 2014), em um lugar determinado, ou seja, é sempre uma construção histórica (Hall, 2014, 2020, Nóvoa, 1992; Pimenta, 2005).

Após dois anos do início da profissão, trabalhando em uma comunidade distante de onde residia e que precisava, constantemente, atravessar o rio Solimões para chegar até lá, Francisco conseguiu ser transferido para uma escola que ficava mais perto de sua casa.

³⁸ Referiu-se à frente da Vila Cuia, onde mora e trabalha atualmente.

Aqui, as coisas funcionam mais ou menos assim, o cara tem que ter uma amizade lá com o prefeito, com o secretário, né? [risos] O secretário era meu amigo, aí com dois anos, depois de dois anos, aí ele disse: - Rapaz, vou te colocar mais pra perto, colocar lá pro Cuia Grande. Aí, eu vim trabalhar aqui na comunidade do Cuia Grande, no Santa Maria, aqui perto. É uns dois quilômetros daqui pra lá, entra num paranãzinho, num igarapé e aí eu passei mais de dois anos trabalhando no Cuia Grande, como professor (Professor Francisco, 2023).

A narrativa de Francisco nos remete à ideia de que a produção de identidade está sempre atrelada a relações de poder. Nesse caso, os políticos da região, que detêm o poder de incluir e de excluir quem deve assumir determinados cargos no universo do serviço público municipal de Anamá, ou de determinar para qual localidade o professor será deslocado, manipulam o processo de identificação, como defendem Silva (2014) e Woodward (2014). Nesse contexto, ter algum grau de amizade com os políticos da região pode fazer toda a diferença na vida pessoal e profissional desses professores, porque isso pode determinar a entrada, a saída ou a permanência na profissão e, portanto, a configuração identitária dos docentes.

Nessa região do interior do Amazonas, algumas escolas estão a muitas horas de viagem, a depender do tipo de embarcação que se tem disponível para viajar até o lugar onde a escola está localizada. A comunidade chamada de “Cuia Grande”, para onde Francisco foi transferido após dois anos de ter iniciado na docência, fica nas proximidades da Vila Cuia. Considerando essa realidade, a transferência para uma escola mais perto de onde residia foi importante para ele. Isso, porém, não cessou as dificuldades no seu cotidiano de trabalho. Se a travessia do Solimões já não se fazia necessária, porque a escola para onde foi transferido ficava do mesmo lado do rio onde está a Vila Cuia, outras travessias e outros obstáculos apareceram na trajetória profissional desse professor, como consta no seu relato a seguir:

Na época, a gente... tem uma época que o igarapé, ele tapa com a pausada que vem, com as tapagens que vêm, que entram no igarapé. E aí, a gente ia ter que mergulhar pra tirar aqueles paus [risos], aquelas pausaradas do meio do igarapé pra gente poder passar. E, quando a gente chegava, às vezes, na tapagem, a gente tinha que passar... chegava sete horas, aí passava sete, oito, ia chegar oito e meia, quase nove horas na escola por conta desses problemas, né? Então, ser professor no interior, nas comunidades, é uma aventura grande (Professor Francisco, 2023).

Há um período do ano, quando os rios da região estão enchendo, as fortes correntezas do Solimões carregam muitos troncos de árvores e restos de vegetação. No período de seca dos rios, nasce bastante capim nas terras que ficam descobertas com a descida das águas. Quando os rios começam a encher, partes dessa vegetação se desprendem dos leitos dos rios, juntando-

se com troncos de árvores e outros resíduos de vegetação e descem o rio Solimões levados pela correnteza.

Boa parte desses resíduos adentram os paranás, igarapés e outros rios menores que ficam nas margens do Solimões, provocando o que o professor Francisco chamou de “tapagens”³⁹. Esse fenômeno causa grandes transtornos para os moradores dessas localidades porque bloqueia o acesso das embarcações, dificultando a locomoção dos moradores. Diante desse fenômeno, as travessias desses territórios líquidos exigem que os professores caiam no rio para desobstruir o acesso e chegar até as escolas para trabalhar, como relatou o nosso participante *“E aí a gente ia ter que mergulhar pra tirar aqueles paus [risos], aquelas pausaradas do meio do igarapé pra gente poder passar.”*

A cada nova fase, o professor Francisco foi se compreendendo e percebendo que a docência nas escolas-ribeirinhas segue o ritmo e as dinâmicas da realidade em que vive. Assim, a cada nova travessia: *“É outra aventura, né? [risos] [...]. Você pega o rabeta, pega a canoa...”* e, nas curvas dos rios, no banco da canoa, o professor vai aprendendo com a vida muito do que precisa ensinar para os discentes. Assim, vai criando oportunidades no mundo e com o mundo (Freire, 2022a), assumindo diversos papéis que a docência lhe impõe.

Nessa realidade-ribeirinha, o exercício da docência exige do professor muito mais do que ser professor. *“Nessas escolas das comunidades, você, você, às vezes, passa por tudo, é professor, é médico, é padre, é tudo, entendeu?”* (Professor Francisco, 2023). Neste fragmento de sua narrativa, Francisco falou das várias identidades e papéis sociais que o professor-ribeirinho precisa assumir no exercício de suas práticas de trabalho. São funções que as condições objetivas da realidade em que exerce a docência impõe ao professor. São identidades que estão disponíveis no universo social e que são simplesmente lançadas sobre nós, como defende Bauman (2005). Para Hall (2014), a identidade é sempre contingencial. Nesse caso, o professor assume determinada identidade que satisfaz às suas necessidades momentâneas e que o contexto circunstancial exige.

Mas essa fala revelou, também, as condições em que muitos moradores dessas comunidades-ribeirinhas-amazônicas vivem, cuja ausência do Estado é quase total. Não apenas a escola, mas toda a comunidade no seu entorno sofre com a ausência de políticas públicas. Dentro desse contexto, o professor é visto como uma autoridade que pode viabilizar, mediar e/ou apresentar solução para muitos problemas que afetam os comunitários.

³⁹ Nos rios do Amazonas, quando restos de vegetação, como ilhas de capins que se desprendem da terra quando os rios estão enchendo, e troncos de árvores se acumulam em entradas de rios, igarapés, paranás, lagos etc. obstruindo o acesso, os moradores da região chamam de tapagem(ens).

No seu processo de estar se constituindo professor, após dois anos de trabalho em escolas localizadas fora do lugar onde morava, Francisco conseguiu mais uma cadeira de professor na Vila Cuia, onde residia. “E aí, depois desses dois anos, quando eu vim pro Cuia Grande, pra escola Santa Maria, aí já também consegui uma cadeira aqui no Cuia pelo Tecnológico. E aí eu fiquei trabalhando lá, pela manhã, e aqui, à noite, pelo Tecnológico.”

Assim, nosso participante foi alargando suas experiências na docência. Além de professor do Ensino Fundamental, a partir deste momento, sua identidade profissional ganhou uma nova face, professor do “Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica” (EMPMT). Até este momento, Francisco trabalhava por meio de contratos temporários. Mas não demorou e ele conseguiu aprovação em concurso público.

Depois, passei no concurso, que eu não era concursado pela escola municipal, né? Graças a Deus passei, e aí fiquei concursado e, a partir daí, eu comecei a trabalhar depois de dois anos, eu acho que 2016, 2017, por aí assim... Eu já comecei a trabalhar aqui na escola, aqui na escola do Cuia, na Escola Professora Nêrida Ribeiro. E aí passei no concurso também do Estado, graças a Deus, e tô com a cadeira concursado aqui também pelo Estado, pela SEDUC (Professor Francisco, 2023).

Depois que foi aprovado em concurso público, Francisco passou a trabalhar somente na Vila Cuia, onde está a desenvolver suas práticas docentes até o momento atual. Fora isso, tornar-se professor-concursado permitiu-lhe romper com uma relação de apadrinhamento e de subjugação aos políticos da região, ou seja, ele já não dependia mais de favores para conseguir trabalhar, além de poder assumir posicionamentos na vida pessoal-profissional que, às vezes, contrariam os desejos e as intenções de políticos da região. Ser-professor-concursado também viabilizou sua consolidação na profissão de professor e a possibilidade de vislumbrar novas conquistas no seu processo formativo. Assim, a vida de Francisco foi e é uma

[...] história de muita luta, trajetória aí de muita... A gente tem sempre as dificuldades, né? Mas a gente, que é guerreiro, a gente procura sempre superar as dificuldades. E ser professor na beira desse riozão aí é uma aventura bem grande mesmo, enorme, desafios enormes e que a gente tem que tá sempre preparado (Professor Francisco, 2023).

Nesse contexto, o professor-guerreiro-aventureiro continua a contribuir para construir a história da educação-ribeirinha-amazônica e a se constituir, permanentemente, como um professor-ribeirinho de territórios líquidos de Anamã, no interior do Amazonas.

4.2.2.2 Professora Livramento: *“Pra mim, como professora do interior do Amazonas, a maior dificuldade que eu enfrentei foi trabalhar com o multisseriado”*

Como já abordamos no tópico anterior, Livramento não almejava ser professora. Mas a cidade de Anamã, onde morava quando concluiu o Ensino Fundamental, só dispunha do curso de Magistério. Vivendo em um contexto de poucas opções para uma formação profissional, Livramento seguiu o caminho profissional ou a travessia que quase todos os jovens da pequena cidade de Anamã costumavam seguir: fazer o curso de Magistério. Mesmo após ter concluído o curso, a docência não despertava qualquer interesse ou não fazia parte dos projetos de vida dessa professora.

Depois que eu terminei, não tinha intenção de trabalhar como professora. Mas a minha mãe, como professora, sempre ficava me incentivando e eu sempre via ela fazendo os trabalhos e, às vezes, ficava por ali, ajudando ela fazer os trabalhos e, às vezes, aquilo me atraía, só que eu não tinha vontade de trabalhar como professora (Professora Livramento, 2023).

Apesar dos incentivos da mãe e, vez ou outra, sentir uma certa atração pelo trabalho de professora que a mãe exercia, nossa participante estava convicta de que não queria ser professora. Firme nas suas convicções, sua primeira experiência profissional foi em um segmento que nada tem a ver com o universo docente.

E, quando aos 19 anos, eu fui trabalhar num setor totalmente diferente, que era uma delegacia. Estavam precisando de um escrivão e, na época, eu tinha curso de Datilografia e eles precisavam de escrivão. Então, eu fui trabalhar na delegacia. Eu trabalhei dois anos, aí foi quando veio algumas pessoas da Polícia Civil para trabalhar, aí eu saí (Professora Livramento, 2023).

Recém-formada em Magistério, o primeiro local de trabalho de Livramento não foi uma escola. As circunstâncias da vida pareciam forjar uma trajetória que se distanciava da docência e a sua primeira identidade profissional não foi assumida em uma sala de aula, mas em uma sala de uma Delegacia de Polícia. Assim, Livramento assumiu o papel de “Escrivã de Polícia” por dois anos, embora não tivesse qualquer formação para tal função.

Embora não fosse o desejo de Livramento ser professora, havia, em sua vida, uma força exterior à sua pessoa agindo para que seus passos enveredassem pelos rios que davam acesso à docência, sua mãe-professora persistia com incentivos para que prosseguisse na carreira docente.

Aí, eu saí e passei dois anos sem trabalhar. E a minha mãe sempre incentivando: – Tá bom de tu ir dar aula, tu tem um perfil pra ser professora! Mas, de início, eu não queria. Aí, como aqui no município de Anamã sempre os vereadores procuram a gente... Ah, tu não quer dar aula em tal comunidade?

Aí, fiquei pensando, né? Será que eu vou? E era uma comunidade bem distante, Mato Grosso. Eu morava em Anamã, na época. E aí, eu fiquei pensando, será que eu vou? Eu tinha um filho, meu filho tinha três anos. Aí, a minha mãe me disse: – Eu fico com ele, tu vai, eu fico com ele. Isso no ano de 2008. Aí, eu aceitei, fui lá com o vereador, que tinha me procurado para preencher essa vaga e fui lá e aceitei. E não é fácil! (Professora Livramento, 2023).

O fim do contrato de trabalho na Delegacia de Polícia e os incentivos da mãe abriram espaço para que a identidade de professora que havia dentro dela emergisse para dar nova forma à sua identidade profissional. Assim, o tornar-se professora, de fato, dependia apenas de uma oportunidade, que viria acontecer após dois anos desempregada.

Além disso, há outro ponto que chama atenção neste fragmento do relato de Livramento, que apareceu também no relato de Francisco, o papel de políticos do município de Anamã na indicação e/ou definição/escolha de quem deve ocupar as vagas de professor(a) nas escolas deste município, manipulando, portanto, os processos identitários por meio das relações de poder, como defendem Silva (2014) e Woodward (2014).

Diante da proposta feita pelo vereador para que assumisse uma vaga de professora, Livramento ainda ficou em dúvida se aceitava o desafio, afinal sair de onde morava e se deslocar pelos rios, enfrentando horas de viagem, geralmente em pequenas canoas, exige coragem. Mas o apoio da mãe foi determinante para que ela se (re)significasse profissionalmente e entrasse na docência. Nessas localidades ribeirinhas-amazônicas, o trajeto até as escolas é um dos maiores desafios que professoras e professores precisam superar.

A gente saía, eu lembro que a gente saía às sete da manhã e chegava meio-dia na comunidade do Mato Grosso. Eu e a outra colega, a gente ia de motor-rabeta. O nosso maior desafio era quando tava seco, que fica muito ruim lá pro Lago do Anamã. Quando tava cheio, a gente fazia uma trajetória pelo “Furo do Caju”, que cortava ali umas meia-hora ainda de trajetória. A gente chegava mais rápido. Mas, quando tava seco, a gente tinha que rodear, não dava pra ir pelo Furo. Aí, eu trabalhei todo o ano de 2008 na comunidade de Mato Grosso, na Escola Municipal Professora Gracimar Pinheiro Bezerril. Eu trabalhei com uma disciplina de Matemática, que era no sexto ano. Trabalhei com Matemática, Geografia, Ciências, Artes e Espanhol, eu me lembro... (Professora Livramento, 2023).

Como podemos ver no excerto acima, o início da carreira docente de Livramento foi bastante desafiador. Como residia na sede do município de Anamã, ela gastava aproximadamente cinco horas de viagem, em uma canoa equipada com motor-rabeta, para chegar à comunidade chamada “Mato Grosso”, que fica no Lago de Anamã.

Em períodos de cheia dos rios da região, o trajeto fica mais curto, porque a água dos rios invade a floresta, criando furos (atalhos naturais por entre a floresta) que deixam a viagem menos demorada, como relatou nossa participante: “*Quando tava cheio, a gente fazia uma trajetória pelo “Furo do Caju”, que cortava ali umas meia-hora ainda de trajetória. A gente chegava mais rápido*” (Professora Livramento, 2023). A cheia dos rios, além de diminuir as distâncias, facilita a navegação.

Já no período de seca dos rios, as distâncias tendem a ficar maiores, principalmente quando a seca é mais intensa. Em períodos de grandes vazantes dos rios, o Lago de Anamã fica totalmente seco, transformando-se em um pequeno córrego que os moradores chamam de “canal”. Por causa disso, apenas canoas podem navegar nessas circunstâncias. Como consequência, o deslocamento da população entre uma comunidade e outra fica comprometido, além de inviabilizar o escoamento da produção agrícola de quem vive da roça e, no caso dos professores, o acesso às escolas fica ainda mais difícil e sofrido.

A questão tempo é sempre um aspecto/elemento bastante significativo e presente nas narrativas das professoras e dos professores, assim como são as distâncias que precisam ser superadas para que a docência seja exercida.

O tempo e as distâncias na Amazônia são plurais. Não se definem pela lógica cronológica ou pela quilometragem. O tempo é medido em dias de viagem. Há um intenso dinamismo e se movimentam o tempo todo, assumindo outros sentidos significados que não apenas o cronológico, mais de experimento, de duração, de invenção (Martins *et al.*, 2022, p. 10).

Assim, o tempo e as distâncias são sempre relativizados. Cada um produz seus próprios sentidos para o tempo e para as distâncias, a depender do que se almeja, como projeto de vida ou como meio de sobrevivência. Nesse universo ribeirinho-amazônico, a

[...] categoria distância não é uma questão de pensamento, mas uma realidade vivenciada e experimentada; no entanto, as distâncias vão se tornando relativas quanto mais tempo percorremos o espaço. As distâncias podem se encurtar ou se alongar com o ciclo das águas, mas que sempre são distâncias quando se percorre ou quando a necessidade exige. Para o olhar errante, a distância é abstrata e imaginativa, mas não deixa de ser real (Schweickardt *et al.*, 2016, p. 130).

Por esse modo de ver a dinâmica da vida no contexto ribeirinho-amazônico, o tempo pode ser o tempo de chover ou de fazer sol, de plantar ou de colher, de o rio encher ou de o rio secar, de limpar a roça, de pescar, mas pode ser o tempo de estudar e de aprender também. A distância pode ser o tempo que se gasta para realizar algo e/ou para se chegar a tal lugar. Os

sentidos que os amazônidas atribuem ao tempo e à distância estão sempre atrelados aos fenômenos naturais, especialmente ao movimento das águas dos rios. Se o rio está cheio ou seco a noção de distância e de tempo sempre muda. Para as professoras e para os professores, tempo e distância são definidores de identidade, porque influem no modo como cada um vive a docência, porque determinam a entrada, a permanência ou a saída da profissão.

Outro aspecto deste relato que precisa ser destacado é quando a professora disse assim: *“Eu trabalhei com uma disciplina de Matemática, que era no sexto ano. Trabalhei com Matemática, Geografia, Ciências, Artes e Espanhol, eu me lembro...”* (Professora Livramento, 2023). Esta fala remonta ao ano de 2008 e revela uma realidade bastante comum naquele período nas escolas-ribeirinhas de Anamã e, possivelmente, em outras localidades amazônicas, os professores eram lotados para lecionar em disciplinas que não tinham qualquer tipo de formação.

No caso específico da professora Livramento, ela mencionou ter trabalhado com cinco componentes curriculares já no primeiro ano de profissão. É bom lembrar de que, naquele período, a única formação que possuía era o curso de Magistério. Assim foi o início do processo identitário dessa professora-polivalente. Após o primeiro ano de trabalho docente, Livramento tomou gosto pela docência e logo superou a recusa pela profissão.

Aí, concluí, terminou o ano de 2008. Ai, eu fiquei pensando... e foi uma coisa que eu me identifiquei, pra trabalhar como professora, eu gostei. Ai, eu fiquei pensando, será que eu continuo? Será que eu paro? Eu fiquei pensando... Ai, foi na época que eu conheci o Raimundo⁴⁰... Ele morava aqui no Cuia, meu esposo. A gente ficou junto em 2008, aí eu me mudei pra cá pro Cuia. Quando eu cheguei aqui no Cuia, tinha uma vaga pra trabalhar com Educação Infantil. Eu fui trabalhar com Educação Infantil, isso em 2009, já no final do ano de 2009 (Professora Livramento, 2023).

As dificuldades enfrentadas nas travessias dos rios de Anamã não impossibilitaram Livramento de gostar e de se identificar com a docência. Nesse percurso, ela já era mãe, tornou-se professora e depois esposa-de-professor. Assim, a vida de Livramento entrou no universo da docência para não mais sair. Depois de ter trabalhado no primeiro ano de sua carreira docente com cinco disciplinas distintas (Matemática, Geografia, Ciências, Artes e Espanhol), ela assumiu uma nova identidade profissional, professora da Educação Infantil, como ela disse: *“Trabalhei com Educação Infantil e fiquei trabalhando ainda alguns anos aqui no Cuia. Depois, eu fui para outra comunidade, eu passei a trabalhar na “Boca da Cuia”, que é a*

⁴⁰ Substituímos o nome real por um nome fictício, com o intuito de preservar a identidade da professora participante de nossa pesquisa e de seu esposo.

comunidade de Santa Maria da Boca da Cuia, afastada um pouco daqui” (Professora Livramento, 2023). Dentro da docência, Livramento assumiu identidades diversas, algumas simplesmente impostas pelas condições objetivas, porque “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta [...]” (Bauman, 2005, p. 19, grifo do autor). Na concretude da docência:

A experiência, como professora na Zona Rural [...] não é fácil. A gente enfrenta vários desafios, como a localização da escola. Como eu comecei numa escola muito distante, foram vários desafios. E tem um desafio maior ainda pra gente, professor ribeirinho, que é trabalhar em salas multisseriadas.

Em 2021, eu passei a trabalhar numa sala multisseriada. Foi um grande desafio pra mim, porque você trabalhar só com o primeiro ano, segundo ano é uma coisa. Agora, você passar a trabalhar com crianças da Educação Infantil até o quinto ano, você tem que ter muita metodologia mesmo pra conseguir dominar a turma, porque senão você não consegue.

Um aluno fala pro lado, o aluno fala pro outro e aí você tem que ter toda uma rotina bem estruturada pra que você consiga ter aquele controle de sala, porque você vai trabalhar com a criança da Educação Infantil, aí tem a criança do primeiro ano, do segundo ano, do quarto e quinto ano. E tem mais um detalhe, você chega lá e tem criança no quarto ano que não aprendeu a ler, não aprendeu a ler.

E aí, além da preocupação que você tem que tem do domínio da sala multisseriada, você ainda tem que ter aquela preocupação que você tem que ensinar o aluno lá do quarto, do quinto ano que não sabe ler. E você não tem muito esse tempo pra ficar com essa criança.

E eu acho que essa é a grande lacuna da educação ribeirinha, é o multisseriado, porque a gente encontra muitas crianças que não aprenderam a ler na idade certa. Essas crianças, elas estão lá no quarto ano, no quinto ano e não sabem ler. Então, esse é o grande desafio do professor, é conseguir dominar uma sala multisseriada, porque é muito complicado e é por isso que fica essa situação na educação da criança, porque o professor não tem tempo somente pra aqueles alunos que têm com dificuldade.

É um grande desafio a gente enfrentar essa situação do multisseriado. Pra mim, como professora do interior do Amazonas, a maior dificuldade que eu enfrentei foi trabalhar com o multisseriado. Porque você tem que ter todo ali um apoio pedagógico e, às vezes, você não tem.

Você é muito cobrado, você é cobrado de certa forma. – Ah, por que que esse aluno não aprendeu a ler? Mas, às vezes, o teu superior, não leva em consideração que você está numa sala de multisseriado e que você não tem como suprir todas as lacunas que ficaram das séries anteriores, por causa dessa dificuldade.

Então, pra mim, a minha maior dificuldade foi essa, trabalhar com multisseriado, mas eu conseguia dominar a turma. Eu fazia toda uma metodologia bem-organizada. Eu conseguia dominar, mas eu vi aqui ficava essa lacuna ali na educação das crianças, porque você não tem como preencher esses espaços que ficam devido à turma multisseriada. Pra mim, esse foi o meu maior desafio (Professora Livramento, 2023).

Longas e perigosas travessias pelos rios, lecionar em várias disciplinas ao mesmo tempo foram experiências que exigiram esforço e coragem, mas, para Livramento, seu maior desafio

foi trabalhar com turmas multisseriadas. Como ela relatou, as salas multisseriadas ainda são uma realidade nas escolas-ribeirinhas do Amazonas.

Para além de problemas na estrutura física das escolas e da falta de recursos materiais, que são comuns nessas localidades, há, também, a ausência de apoio pedagógico adequado aos professores para que eles consigam lidar melhor com essa problemática, como a professora Livramento contou. Quando ela disse que, às vezes, não tem apoio pedagógico, nós entendemos que a frequência não é suficiente ou que o apoio dispensado pela Secretaria de Educação não é adequado às demandas que a realidade objetiva dos professores que estão nas salas de aula multisseriadas exige. Para ela, o suporte da Secretaria de Educação do município não vem na mesma proporção das cobranças por resultados positivos, o que dificulta o trabalho dos docentes que atendem a essa demanda da educação nas escolas-ribeirinhas de Anamã.

Trabalhar com turmas multisseriadas não se trata tão somente de atender a crianças em idades e séries diferentes ao mesmo tempo, em uma única sala de aula. São crianças com defasagem idade-série, com dificuldades de aprendizagem, dentre outros problemas, como essa professora deixou explícito no seu relato. Para Livramento, a existência de turmas multisseriadas é o maior problema a ser superado na educação-ribeirinha do Amazonas.

Ao prosseguir no seu fazer-se professora, Livramento assumiu uma nova identidade profissional. Nessa nova fase de sua vida dedicada à educação amazônica, ela se viu frente a um novo perfil de estudantes e, portanto, diante de outras demandas, o que exigiu novas posturas e uma resignificação do estar sendo professora. Diante desse novo perfil de estudantes que, apesar de estudar em uma escola-ribeirinha, já tem acesso à internet, nossa participante trouxe um pouco de como é trabalhar com esse público.

Pra gente, professor, é um desafio porque a internet tem dois lados, o bom e o ruim. Geralmente, eu sempre falo, vocês têm que procurar o lado bom da internet. Porque, às vezes, o aluno vai para um lado muito ruim.

A questão da internet na escola é um problema. Porque a gente tem lá, na escola, à noite. As crianças não têm esse acesso, mas os meus alunos de Ensino Médio é um grande desafio, porque eles querem tá acessando a rede social na hora da aula. E tem mais um detalhe, a gente não pode tomar o celular porque, como a gente trabalha com Mediação Tecnológica, ele precisa do celular pra fotografar o que o professor tá passando na TV.

E aí, pra gente, é um desafio focar a atenção desse aluno lá pra aula, porque, às vezes, sempre tem a turma lá do fundão, né? A turma que fica sentada lá atrás que quer tá acessando a internet, jogando e vendo aqueles vídeos que não têm nada a ver... Eu sempre falo, vocês têm que buscar uma coisa que seja pro conhecimento de vocês! Porque eu falo pra eles, a adolescência ela passa. Vai chegar uma hora, que vai chegar a fase de vocês adulta e vocês vão precisar desse conhecimento que estão tendo aqui. Eu falo pra eles, isso aqui é pra vocês. Vocês têm que aproveitar as quatro horas que vocês ficam aqui. Vocês têm que aproveitar esse conhecimento e deixar um pouco a rede social ou a internet de lado.

Usem pra coisas boas, pra fazer pesquisas, pra aumentar o conhecimento de vocês, porque um dia vocês vão precisar de Língua Portuguesa, de Matemática, num concurso público, num vestibular. E aí, às vezes, o aluno não consegue uma nota boa no vestibular porque a atenção dele na hora da aula não tava ali no foco na aula, tava na rede social

Do sexto ao nono ano, que a aula é com professor presencial, ainda dá pra... olha não pode trazer celular! Mas, na mediação tecnológica, é mais complicado porque eles precisam do celular pra tirar foto. Eles vão lá, tiram a foto, aí já voltam aqui pra rede social e ficam conversando entre eles na hora da aula.

Às vezes, tiram o foco daqueles que sentam na frente e querem prestar atenção. Trabalhar com Ensino Médio, por mediação tecnológica, também é um desafio por causa disso (Professora Livramento, 2023).

Atualmente, a Vila Cuia já possui luz elétrica 24h por dia e a internet, apesar de ter uma baixa qualidade, já é uma realidade. Alguns moradores adquirem antenas para captar o sinal de internet via satélite ou contratam de uma empresa que oferece esse tipo de serviço na região, mas nem todos têm condições financeiras para isso.

Assim, boa parte dos estudantes só conseguem acesso à internet por meio do sinal de *Wi-fi* da escola no horário da aula. De acordo com Livramento, isso tem sido um problema porque os alunos nem sempre usam esse recurso para fins didáticos. Diante disso, nossa participante avalia que o acesso dos discentes à internet, quando a aula está acontecendo, tem sido um problema difícil de lidar e que tem afetado o bom andamento das atividades escolares. Isso sugere a necessidade de formação contínua para que professoras e professores consigam lidar melhor com essa problemática e explorar adequadamente os recursos da internet e de outros instrumentos tecnológicos para fins didáticos.

Nessas travessias pelos rios e pela vida como docente-ribeirinha-polivalente, Livramento transitou entre o rio Solimões e o Lago de Anamã, já ministrou disciplinas de áreas totalmente distintas para alunos do Ensino fundamental. Já experienciou a difícil tarefa de dar aula para turmas multisseriadas. Nesse processo de constituir-se professora, Livramento foi e vem assumindo identidades diversas, algumas de sua própria escolha, outras que foram e são simplesmente lançadas sobre ela, lembrando mais uma vez de Bauman (2005) quando diz que há, na sociedade, identidades diversas que são lançadas sobre nós. Dessa maneira, o ser-professora de Livramento continua a ser delineado pela sua subjetividade imersa na historicidade do mundo ribeirinho-amazônico em que vive, confirmando que a identidade é culturalmente construída (Hall, 1997, 2020) e situada em um contexto histórico determinado, conforme sugerem Hall (2020) e Pimenta (2005).

Nessa trajetória, ela foi se assumindo professora e se reconstituindo pessoalmente e profissionalmente, mãe-solteira, professora-esposa-de-professor e professora-polivalente, que

se vê diante de uma nova realidade educacional na comunidade onde trabalha, que é afetada pelo avanço tecnológico que, aos poucos, vai chegando e mudando o ritmo da vida-ribeirinha da Vila Cuia. Conseqüentemente, vai transformando, também, a realidade educacional do lugar e forçando a nossa participante a repensar suas práticas a fim de atender às mudanças de perfil de seus educandos.

4.2.2.3 Professora Socorro: “Ser professor é simples, não é ser mais do que os outros, é ser humilde com as pessoas”

*“Então, hoje, sinto muito orgulho de tá na minha comunidade que eu nasci”
(Professora Socorro, 2023).*

A identidade profissional de Socorro carrega as marcas de uma árdua trajetória de trabalho que sempre esteve ligada às condições concretas da realidade rural-ribeirinha em que sempre viveu. Desde muito pequena, quando ainda tinha aproximadamente seis anos de idade, ela e os irmãos começaram a acompanhar os pais nos trabalhos da roça, de onde a família tirava o sustento. Sobre esse período difícil, porém de muito valor e significado para sua formação humana e profissional, ela disse assim:

[...] minha trajetória, desde criança, que é uma profissão também, é trabalhar na roça, é uma profissão, eu já tinha uns seis anos de idade, os pais da gente trabalhavam na roça e já levavam a gente. [...].

Então, a gente tinha bastante roça, tinha um feijãozinho, milho, tudo plantado. [...]. Tive minha formação estudando, mas nunca deixei de ajudar meus pais na roça, que também é uma profissão, e essa profissão vem da criação da gente.

*Então, isso meu pai me ensinou e a minha mãe também. Trabalhei muito, carregando banana. [...]. Então, é muito importante as pessoas trabalharem com seus pais, porque isso daí também é uma profissão, a gente ganha o pão de cada dia. Só que não digo pra desistir dos estudos, que hoje também os estudos velem muito
(Professora Socorro, 2023).*

Socorro ressaltou a importância dessa fase de sua vida em que acompanhava os pais no trabalho na roça. Ela carrega, como referência de vida, os pais, cujo exemplo reflete no modo como enfrenta as dificuldades que a vida-ribeirinha impõe. Diante do exemplo dos pais, ela foi criando uma imagem do que significa ter uma profissão.

Os fragmentos supramencionados do relato de Socorro retratam muito bem o cotidiano de quem vive nas comunidades ribeirinhas-amazônicas. Trabalhar na roça, plantar, colher,

pescar e, simultaneamente, estudar foram atividades rotineiras na vida de nossa participante no tempo de sua juventude e são, também, na vida de muitos outros jovens dessas territorialidades.

Mesmo reconhecendo o valor que tinha o trabalho e a profissão de seus pais, Socorro fez questão de lembrar da importância que teve a educação formal na sua vida e relatou como fazia para conciliar os estudos com o trabalho na roça. Sem deixar de ressaltar a importância que a educação tem, ela alertou para que os jovens, que precisam trabalhar na roça, não deixem de estudar. Essa concepção de educação externada por Socorro encontra amparo na perspectiva de Freire (2020) quando reconhece a educação como possibilidade de se emancipar, de mudar a própria história e a história do lugar onde vive.

A gente trabalhava, vinha rápido, chegava aquele horário pra gente ir pra aula, que era para não perder, né? Ter aquele foco de ser alguém na vida. Então, pra que isso aí acontecesse, a gente tinha aquele horário, levantar cedo, de madrugada, pra fazer e deixar tudo feito em casa pra voltar, chegar, só fazer almoçar e ir pra escola.

Então, isso daí foi muito importante. Trabalhei muito com meu pai. Quando chegou numa época que eu tinha uns dezoito anos, eu peguei uma queda de cima de um pau, carregando banana. Eu escapoli, tava seco, escapoli, bati minha perna e fiquei sem andar. Eu coloquei dentro de mim, hoje eu vou atrás de uma trajetória melhor. Até hoje, eu tenho um baque no meu joelho, tratei, mas aqui e acolá eu sinto. [...].

E, muitas vezes, eu tinha que sair, deixava meu pai lá no roçado e voltava pra pescar pra gente almoçar. Muitas vezes, fiz isso, não só eu, como os outros meus irmãos. A gente deixava o papai e a mamãe lá e saía pra pescar. Quando não, a mamãe saía e o papai ficava com a turma. [...].

Às vezes, o papai fazia o... naquela época, diziam que era ajuri, pegava aquelas pessoas pra trabalhar lá. Às vezes, eles deixavam lá, eu ficava lá fora, encostava lá, saía pra pescar e, quando fosse na hora do almoço, a gente fazia aquele “assadozão” e comia (Professora Socorro, 2023).

Socorro seguiu com seu relato, resgatando um passado de muita dificuldade, de trabalho em família e da rotina vivida na juventude em que o trabalho na roça era o único meio que a família tinha para sobreviver. Assim, as marcas na identidade de Socorro, de um passado vivido no trabalho árduo, não estão apenas na sua personalidade e na maneira como percebe a realidade em que vive e no seu modo de viver nas territorialidades ribeirinhas desse pedaço da Amazônia. Na sua vida, ficaram, também, as marcas no corpo, que também tiveram importância na sua trajetória de vida e de profissão, como ela disse: “Quando chegou numa época que eu tinha uns dezoito anos, eu peguei uma queda de cima de um pau, carregando banana. Eu escapoli, tava seco, escapoli, bati minha perna e fiquei sem andar” (Professora Socorro, 2023).

O trabalho de colheita da produção de banana ou mesmo de outros produtos tirados da floresta, nestas comunidades ribeirinhas do interior de Anamã, são feitos manualmente. No trajeto, passa-se por cima de troncos de árvores, pontes construídas sobre igarapés e outros

obstáculos naturais. No período de seca dos rios, as distâncias costumam ser bem maiores. Nesse contexto, o fato de ser mulher não foi motivo para que Socorro ajudasse a família apenas com os afazeres domésticos. Além das tarefas domésticas, Socorro também enfrentou o trabalho da roça e da pesca ao lado dos pais e dos irmãos, conciliando tudo isso com as tarefas escolares.

Neste relato, Socorro ainda falou de um costume que ainda é bastante comum nas comunidades-ribeirinhas dessa parte da Amazônia, a prática do “ajuri”. Fraxe (2011), ao refletir sobre esse tipo de relações sociais praticadas por habitantes de regiões de várzea no interior do Amazonas, disse que essas

[...] relações de trabalho permeadas pelas práticas de ajuda mútua apontam para a inexistência de uma formalização, de uma regulamentação dessas relações. Há uma confiabilidade mútua entre os vizinhos. A base dessa relação é o acordo verbal, sendo este regido pela crença da e na palavra, e as relações de compadrio (Fraxe, 2011, p. 106).

Mais adiante acrescentou que tais

[...] relações de ajuda mútua, denominadas de mutirão, ajuri e/ou puxirum, apresentam-se como sendo o produto das necessidades econômicas dos camponeses. Dão-se através dos sentimentos profundos de pertença a um grupo familiar ou a processos de contramobilidades ou resistência afetiva no constante discurso de apropriação dos excedentes pelos agentes de comercialização (Fraxe, 2011, p. 107).

Durante o tempo em que moramos e trabalhamos nessas localidades, presenciamos esse tipo de prática coletiva para a realização de inúmeras atividades dentro do contexto das comunidades. Nessas territorialidades, os comunitários usam o ajuri não somente para trabalhos na roça, mas também para a limpeza dos espaços públicos na comunidade, para a construção dos espaços de lazer e até mesmo para se construir casas de comunitários que têm poucas condições financeiras. O sentimento de coletividade ainda é bastante forte nesses espaços amazônicos, refletindo na constituição identitária de Socorro e dos demais participantes deste estudo.

Após ter passado praticamente toda a sua juventude trabalhando na roça e de ter trabalhado como doméstica na cidade de Anamá, para onde se mudou a fim de dar continuidade aos estudos e onde concluiu o curso de Magistério, como já foi detalhado no tópico anterior, Socorro teve sua primeira experiência na docência.

Me formei em Magistério e aí, depois disso, eu tive que voltar pra cá, pra Arixi, de novo, e ficar no lugar de uma professora [...]? E vim substituir a professora, só que eu não tinha formação, depois foi que eu voltei pra estudar, fazer minha formação.

E nisso, teve um político⁴¹ que chegou comigo e falou se eu queria trabalhar numa comunidade, era onde tinha um local que eu pudesse trabalhar. E como eu era uma pessoa que não tinha muitas condições, nem minha família também e a gente trabalhava na roça, eu tive que enfrentar, né?

Era longe, eram quatro horas de viagem de “hondinha” e eu enfrentei, graças a Deus! Tinha que fazer dois transportes pra poder chegar lá, onde eu ia trabalhar (Professora Socorro, 2023).

Depois de concluir o curso de Magistério em Anamã, Socorro voltou à Vila Arixi, seu lugar de origem, para entrar em uma sala de aula, como professora, pela primeira vez e assumir uma nova identidade profissional. Na ocasião, ela foi contratada para assumir, temporariamente, uma turma que se encontrava sem professora(a). Quando falou que não possuía formação na época em que entrou na docência, ela se referiu à formação superior, porque ela já tinha uma formação básica em Magistério, como mencionou no relato acima.

Logo em seguida, ela aceitou uma proposta para trabalhar em outra comunidade chamada “Socó”, que fica a aproximadamente quatro horas de viagem, saindo da Vila Arixi. Socó é um vilarejo pequeno, com poucos moradores, que fica localizado nas cabeceiras do Lago de Anamã. Acostumada a enfrentar as adversidades da vida e sem emprego fixo, ela aceitou a proposta de imediato e sua identidade de professora ganhou novos contornos forjados pelas vivências que a profissão lhe proporcionou a partir daquele momento.

Assim, a identidade profissional de Socorro foi se (re)fazendo pelos rios de Anamã. De uma margem a outra, laços foram rompidos e laços foram consolidados. Novas descobertas e o desconhecido foi se tornando familiar. Quando uma professora ou professor sai de onde mora para trabalhar em outra comunidade, a depender da distância, é necessário morar no lugar onde se vai trabalhar. Acontece que não há, nessas comunidades, alojamentos construídos pelo poder público para abrigar esses professores. Assim, os próprios professores precisam conseguir um lugar para morar, que pode ser a casa de um comunitário, a igreja, uma sede social ou até mesmo a própria escola. Quando se tem filho, esposa ou marido, nem sempre é possível levar junto, o que torna bem mais difícil o fazer-se professoras e professores nesses lugares, como foi o caso de Socorro.

Foi difícil no início, ainda dei umas choradinhas com saudade da família, porque eu tive que deixar dois filhos, um de dois anos e um de quatro anos.

Passei um ano nessa comunidade. Era luta, teve a seca, veio a seca, tem uma dificuldade muito grande quando seca... A gente anda só no canalzinho, mas enfrentei a lama [...], pedia muita proteção Divina, de Deus.

⁴¹ Substituímos o termo usado pela professora para evitar a identificação da pessoa mencionada.

E, quando foi no outro ano, me colocaram pra outra comunidade. E as pessoas dessa comunidade, que se chamava “Socó”, me trataram muito bem, os alunos maravilhosos, que até hoje guardo comigo dentro de mim [...] Professora Socorro, 2023).

Na época, mãe-solteira e sem ter como levar os dois filhos pequenos, Socorro teve que deixá-los na casa de parentes. Assim, o choro parecia ser o conforto que aliviava a saudade da família, e a fé na proteção Divina a força que a fez suportar as travessias desse momento de sua vida. Depois de um ano de trabalho docente na comunidade Socó, nossa participante foi transferida para outra comunidade.

Vim para outra comunidade mais perto, né? Mais perto, era umas duas horas [...]. Mas aí passei só três meses, porque, quando chegou nesses três meses que eu tava trabalhando lá, teve outra comunidade mais próxima daqui onde eu moro que queria eu lá de qualquer jeito. [...] Aí trabalhei seis anos lá, que é a comunidade lá do Mato Grosso.

Nessa lá, que eu passei três meses, era a Primavera. E aí fiquei na comunidade do Mato Grosso, também não tive queixa de nenhuma das pessoas. Me acolheram muito bem e os alunos me tratavam muito bem. Eu tratava os alunos também com o maior respeito, tentando fazer o melhor.

Tudo isso a gente enfrenta, mas não é fácil. É um desafio, cada comunidade é diferente uma da outra. Mas a gente consegue, se a gente tiver uma boa vontade de ir em frente, a gente vai... E cada vez que a gente chega nas comunidades, a gente observa as pessoas, isso eu gosto de fazer até hoje, observar as pessoas (Professora Socorro, 2023).

Quando saiu da comunidade Socó, Socorro trabalhou na comunidade “Primavera” durante seis meses. Ela contou que, quando estava a trabalhar nesta comunidade, foi requisitada para trabalhar na Vila Mato Grosso, onde permaneceu por seis anos e que é bem mais próxima da Vila Arixi, onde seus filhos e demais familiares moravam. Para ela, embora essas comunidades estejam situadas dentro de um mesmo contexto-ribeirinho, cada uma tem as suas peculiaridades. E, na boa relação que sempre teve com as pessoas dos lugares por onde passou, como ela disse, foi criando laços e aprendendo mais sobre a vida e redefinindo sua maneira de ser professora, o que nos faz lembrar de que a identidade se constitui individual e coletivamente, como afirma Marcelo (2009).

Depois de seis anos de experiência docente na Vila Mato Grosso, essa professora ainda trabalhou na Vila Alexandre, também no Lago do Anamã. Atualmente, ela é professora em duas escolas da Vila Arixi, que é o seu lugar de origem. Sobre o momento atual de sua vida, ela relatou que está muito feliz e demonstrou ser realizada profissionalmente.

Hoje, me sinto muito feliz, voltei pra minha comunidade, tô aqui na minha comunidade, trabalhando agora. Depois que eu voltei no outro ano aqui pra a minha comunidade, aí depois de seis anos lá, ainda voltei pra outra comunidade aqui perto. Trabalhava aqui na comunidade do “Alexandre”. Fiquei um ano também, só eu e Deus também. Enfrentava temporal, enfrentava o banheiro, tinha dias que não dava pra chegar lá, voltava, saía, voltava, só eu e Deus.

Então, hoje, sinto muito orgulho de tá na minha comunidade que eu nasci. Já tô com 21 anos de trabalho aqui, graças a Deus! Tô muito feliz! Agora, eu trabalho aqui na escolinha Luís Batista da Silva, atuando na creche, mas tenho ali a Maria Nogueira Marques também, que é do Estado, só sou contrato lá, aqui sou efetiva na outra escola da prefeitura (Professora Socorro, 2023).

Para Socorro, trabalhar na comunidade onde nasceu e onde vive sua família representa não apenas a tranquilidade por não ser necessário se deslocar pelos rios até o local de trabalho, mas também a felicidade e o orgulho de ser professora no seu lugar de origem.

Toda a trajetória de vida de Socorro é marcada por momentos de superação, seja das dificuldades que são inerentes ao trabalho docente, seja das limitações financeiras da família, da dificuldade em lidar com as próprias emoções, com a vergonha de se expressar em público ou mesmo pela necessidade de superar os desafios que são próprios de quem vive entre rios e florestas. Das idas e vindas, enfrentando cheias e secas dos rios para exercer a docência, ela disse assim:

[...] o meu meio de transporte era aquelas “rabetinhas” com a canoa, né? [...]. Aí, [...] quando secava, ficava só no canalzinho. Era muito difícil, a gente fazer todas as voltas do canal [...]. E ficava muito difícil, encontrava feras, né, como jacaré, aquele jacaré grande mesmo, a gente ficava bem medrosa.

Uma vez eu me encalhei, quando eu olhei pra frente que eu vi um jacarezão, eu dizia, meu Deus, só o Senhor pode me ajudar aqui! Olhava pro lado, olhava pro outro e não via ninguém. Então, é difícil, de uma comunidade para outra, tem distância [...].

E hoje, hoje eu já não tenho essa coragem. Não tenho mais essa coragem de enfrentar. Então, de uma comunidade pra outra, era difícil. [...] quando secava, ficava aquele canalzinho e, quando ia enchendo, era capim. [...].

Mas aí a gente, com fé em Deus, a gente vence, porque eu nunca coloquei obstáculos. Se a gente colocar, a gente não chega a lugar nenhum. Então, quando a gente tem Deus, coloca Deus na vida da gente e pede nada é difícil (Professora Socorro, 2023).

Neste relato, Socorro falou um pouco sobre sua rotina nos trajetos navegados até chegar aos locais em que trabalhava. A realidade descrita nesta narrativa também é vivenciada por todos os professores e moradores que vivem e/ou trabalham nas comunidades situadas às margens do Lago de Anamã. Em várias ocasiões, ela fazia o trajeto sozinha pelos rios, expondo-se a todo tipo de perigo, seja o perigo oferecido pela própria natureza ou mesmo o perigo de ser

abordada por piratas⁴² que atuam nos rios. Como contou no excerto acima, em períodos de seca dos rios, ela chegou a se deparar com enormes jacarés quando se encontrava com sua embarcação encalhada no leito do rio. Dentro dessas territorialidades-ribeirinhas, exercer a docência exige muito mais do que ter uma boa formação e uma escola com alunos matriculados. Ser professora-ribeirinha requer muita coragem e disposição, exige saber viver na e com a natureza.

Assim, a professora Socorro vem, desde criança, fazendo-se e refazendo-se mulher, mãe, trabalhadora da roça, pescadora, dona de casa, faxineira, professora. De travessia em travessia, sua identidade de professora foi e vai sendo forjada pelos atos de coragem, de medo, de angústia, de saudade, de fé, de tristeza, de alegria, de felicidade e orgulho de ser professora na “sua” comunidade-ribeirinha. *“Hoje, me sinto muito feliz, voltei pra minha comunidade, tô aqui na minha comunidade, trabalhando agora”* (Professora Socorro, 2023).

4.2.2.4 Professora Vitória: *“Tudo o que eu queria ser na minha vida era ser professora”*

Então, fui criada assim, com muita dificuldade. Então, eu queria ser uma pessoa que eu pudesse dar um orgulho pra minha mãe, pra minha avó, pro o meu tio, que me ajudaram. Então, foi uma decisão que eu tive, foi um sonho. Sempre que eu... que eu pensava no tudo que a minha mãe passava pra me criar, pra me dar o melhor, pra comprar minha roupa, meu material pra tá na escola. Então, eu tomei uma decisão que sonho que eu queria, tudo o que eu queria ser na minha vida era ser professora. Então, hoje, se eu sou professora, é porque foi o meu sonho (Professora Vitória, 2023).

O fragmento do relato de Vitória trazido como epígrafe já anuncia o significado que tem a docência para ela. Desde criança, cultivava o “sonho” da docência e perspectivava sua ascensão social a partir do tornar-se professora. Além ser um sonho ou projeto de vida, a profissão de professora sempre foi, para ela, a possibilidade de recompensar o que os familiares já haviam feito por ela, enchendo-os de orgulho por terem-na como professora na família.

Antes, porém, de tornar-se professora, Vitória foi gari na Vila Arixí, por meio de contrato temporário com a prefeitura de Anamã. Sobre essa etapa de sua vida ela disse:

[...] quando eu comecei a trabalhar, foi varrendo rua, mas na agricultura eu nunca fui de ir pro roçado. E o que eu fazia pra ajudar minha avó era pescar. Sempre pesquei muito com ela, mas sobre agricultura, eu não trabalhei na agricultura, não, só ajudar mesmo em casa.

⁴² Criminosos que atuam nos rios amazônicos praticando diversos tipos de crimes.

Então, quando eu comecei a varrer rua, foi daí que eu comecei a trabalhar pelo município. Então, depois fui passada pra escola e foi quando eu comecei a ser auxiliar e depois passei a ser professora mesmo (Professora Vitória, 2023).

Diferentemente da trajetória de outros professores que narraram suas histórias para contribuir com esta pesquisa, Vitória não trabalhou na roça. Ao verbalizar esse aspecto de sua vida, Vitória realçou uma singularidade que a diferencia dos demais docentes que contaram suas histórias para nós, marcando, linguisticamente, sua identidade pela diferença que possui entre os docentes de sua comunidade, porque é por meio das articulações discursivas envolvendo a diferença que a identidade se instaura, como defendem Silva (2014) e Woodward (2014).

No entanto, apesar de não ter trabalhado na roça, Vitória foi companheira de sua vó em pescarias, de onde elas conseguiam alimento para ajudar a sustentar a família. A função de Gari foi uma experiência importante e decisiva na vida profissional dessa professora, porque foi sua entrada para o mercado de trabalho formal, o que lhe possibilitou, posteriormente, uma aproximação com o universo da docência.

Depois de um certo tempo desempenhando a função de Gari, como já fazia parte do quadro de servidores da prefeitura de Anamã, ela foi designada para prestar apoio aos professores na escola municipal da Vila Arixí. A partir daí, a identidade de professora de Vitória começou a se delinear. Essa experiência foi importante para que tomasse a decisão de lutar por sua realização profissional.

E a minha atuação profissional, ela começou assim, trabalhando como auxiliar três anos na escola no Arixí. Trabalhei como auxiliar de professora e aí depois eu tomei uma decisão na minha vida, que eu queria ser professora. Não queria ficar como apenas auxiliar, porque o meu trabalho que eu fazia na escola é como se fosse o mesmo da professora.

Então, eu ganhava menos que a professora e fazia, às vezes, até mais que uma professora, porque em tudo eu tinha que fazer um pouco. Então, eu tomei uma decisão na minha vida, que ia estudar pra mim ser uma professora (Professora Vitória, 2023).

Ao desempenhar a função que chamou de “Auxiliar de Professora”, Vitória teve a certeza de que queria ser professora. Neste relato, ela deixou emergir o sentimento de insatisfação com o salário que recebia pelo trabalho que realizava na escola. Mesmo sendo auxiliar, ela contou que, em certos casos, acabava trabalhando mais do que os professores a quem prestava auxílio. Essa imersão no contexto da rotina de trabalho docente possibilitou à professora Vitória tomar consciência de sua predisposição para docência e de que precisava buscar formação para alcançar o seu objetivo de tornar-se professora.

Vitória não deixou claro quando começou a trabalhar como professora, mas contou um pouco sobre sua primeira experiência e sobre os desafios que precisou superar:

O primeiro ano que eu fui trabalhar foi numa comunidade, que eu nem sabia onde ficava essa comunidade. Mas o meu esposo conhecia onde era, então ele que foi me ensinando o caminho pra mim conhecer, pra chegar até lá. Então, foi com muita dificuldade. Eu passei um ano nessa comunidade e teve uma tarde que eu peguei um temporal muito forte, me alaguei com minha filha e, pelo milagre de Deus, que a gente não morreu. Minha filha não sabia nadar. E foi muito difícil pra mim aquele ano (Professora Vitória, 2023).

Diante da oportunidade de assumir a docência como profissão, Vitória não se intimidou perante o desconhecido. Designada para assumir uma cadeira de professora em uma localidade que desconhecia, ela teve medo, mas a vontade de ser professora foi maior que tudo. Na época, ela residia na Vila Arixí, no Lago de Anamã, e a comunidade onde deveria trabalhar ficava localizada às margens do rio Solimões.

Apesar de o Solimões ser o caminho natural, ou melhor, a travessia natural para quem sai de Anamã em direção a outros municípios do Amazonas, e a nossa participante já ter viajado por ele inúmeras vezes, ela desconhecia o local e a escola onde ia trabalhar. Assim, o apoio do esposo foi determinante para que ela superasse o medo e aceitasse o desafio. Vitória relatou que, em uma das viagens que fazia até a comunidade onde a escola estava localizada, a embarcação em que viajava, juntamente com sua filha, naufragou. Felizmente, ela e a filha, que não sabia nadar, conseguiram sobreviver.

Essas experiências para a exercer a docência, navegando nas correntezas do Solimões, permanecem vivas na memória e deixaram marcas na identidade profissional dessa professora. Ela lembrou desse período como o mais desafiador e difícil de sua carreira profissional, como se verifica no excerto a seguir:

Então, tudo com muita dificuldade, mas vencendo, mas a minha maior dificuldade foi ter que ir pro Solimões. Me colocaram no Solimões. Então, eu tive que sair da comunidade do Arixí, morar na cidade de Anamã e trabalhar no Solimões.

Então, assim, dos meus treze anos de trabalho, a minha maior dificuldade foi ir pro Solimões, porque era um lugar onde eu não tinha muito contato [...] e é onde as pessoas diziam que que lá era muito perigoso. Então, passei um ano trabalhando lá. Então, assim, eu passei por muito medo. Quando vinha aquele banzeiro, né, a gente, muitas vezes, gritava mesmo com medo do banzeiro muito forte, o temporal (Professora Vitória, 2023).

Navegar pelas águas do Solimões exige experiência e, em alguns casos, uma certa ousadia. As fortes correntezas, em algumas partes, formam grandes redemoinhos na água,

exigindo destreza de quem está conduzindo a embarcação. Quando está ventando bastante, o banzeiro torna a viagem ainda mais perigosa. Mesmo para as pessoas que têm uma vida toda nesses territórios, navegar pelos rios amazônicos, especialmente pelo Solimões, é sempre desafiador.

Depois de um início de carreira difícil, em uma escola situada às margens do Solimões, já tendo experienciado a docência, Vitória voltou ao Lago de Anamã, onde passou a trabalhar na Vila Barroso e, posteriormente, na Vila Alexandre.

Depois fui pra outra comunidade chamada “Barroso”, passei três anos trabalhando lá também, com muita dificuldade. Pegava muito banzeiro forte, ia de canoa. E então foi assim, muito dificultoso pra mim. Depois fui pra outra comunidade no “Alexandre”, de canoa também, pegando temporal, banzeiro muito forte, muitas vezes, tendo que parar pelo igapó [...] pra gente ter que passar o tempo ali (Professora Vitória, 2023, grifo nosso).

A narrativa de Vitória sobre suas experiências na profissão docente é centrada nas travessias entre uma comunidade e outra e nas dificuldades que esses deslocamentos impuseram a ela. Na sua narrativa, falou dos banzeiros e dos temporais, que sempre oferecem riscos para quem navega pelos rios amazônicos, e das vezes que precisou se abrigar nas florestas de igapós a fim de evitar um naufrágio. Esses são alguns dos aspectos da vida profissional de Vitória que lhe tornam semelhante aos demais professores que contribuem conosco neste trabalho e diferente, no universo da docência, de outros os professores que atuam na Zona Urbana, especialmente nas grandes cidades.

Para Woodward (2014, p. 40, grifos da autora), nossas “identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*.” Nesse mundo amazônico, a floresta, o rio, a chuva, o remo, a canoa e outros elementos da cultura local fazem parte do sistema simbólico de representação identitária de quem habita esses territórios. Assim, tudo isso vai deixando marcas nas travessias de vida e de profissão da professora Vitória, afetando sua identidade, como disse no relato a seguir:

Então, passando por muito medo, muita dificuldade, arriscando a vida, que aqui a gente arrisca muito a nossa vida. E depois fui trabalhar também no Novo Brasil, juntamente com meus primos, mas tudo é pela... é com muita dificuldade. Trabalhava à tarde [...], pegando banzeiro muito forte, temporal, muitas das vezes chegando em casa de noite, porque não podia vir na hora que a aula terminava [...] (Professora Vitória, 2023).

As vivências nos trajetos percorridos dentro de uma canoa para chegar ao local de trabalho foram sempre colocados em evidência quando Vitória falou sobre sua experiência profissional. Assim, as atividades próprias da docência, a rotina com os estudantes, a relação com os demais professores e com outros segmentos da comunidade praticamente não aparecem nos seus relatos.

Na perspectiva dessa professora, exercer a docência nos espaços ribeirinhos dessas territorialidades amazônicas é representada como um risco de vida. Por isso, a conquista de uma vaga de trabalho na comunidade onde nasceu e onde escolheu para viver é representada como a conquista da felicidade e da tranquilidade. Em dois momentos de sua narrativa, essa professora traduziu esse sentimento de felicidade por estar a trabalhar em um local que não precisava se deslocar pelos rios:

E aí, depois eu tive a oportunidade de me colocarem pra trabalhar na cidade mesmo de Anamã. Então, aí já foi melhorando. Comecei a ir trabalhar, ia de moto, ia de ônibus e, assim, eu fui conseguindo vencer a minha trajetória de trabalho. Então, hoje, eu tô trabalhando na comunidade do Arixi (Professora Vitória, 2023).

O período em que trabalhou na sede do município de Anamã apareceu como uma fase transição na sua trajetória de trabalho docente. Dessa maneira a cidade de Anamã, assim como as comunidades por onde a professora Vitória trabalhou, apareceram com uma conotação de um “não lugar”⁴³, ou seja, como um espaço de passagem, de permanência e de relações temporárias e transitórias, como sugere Augé (2012). Pelo fato de não necessitar se deslocar de canoa pelo rio para chegar ao local de trabalho, essa fase da vida profissional de Vitória apareceu com o sentido de que tudo estava melhorando, o que significa, para ela, que estava conseguindo vencer na vida.

No entanto, essa fase ainda não representava o objetivo almejado, que era trabalhar e viver na Vila Arixi, lugar onde nasceu, porque: “Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não lugares misturam-se, interpenetram-se. A possibilidade do não lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não lugares [...]” (Augé, 2012, p. 98). Assim, a concretização do objetivo almejado de ser-professora na comunidade onde sempre viveu foi representado dessa maneira: “É uma honra estar aqui, trabalhando na minha terra, onde nasci [...], porque aqui não preciso

⁴³ “Os não lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são alojados os refugiados do planeta” (Augé, 2012, p. 36).

ir de canoa, não preciso de transporte, vou andando mesmo, perto da minha casa.” (Professora Vitória, 2023).

Realizar sua prática de trabalho na Vila Arixi representa, para Vitória, a superação de uma “luta”, que se desenrola desde a entrada na carreira docente e passa pelos deslocamentos nos rios de Anamã. Mas não é somente isso, representa, também, a reconexão de laços afetivos e a recomposição familiar, uma vez que parte de sua família não a acompanhava em todas as mudanças e deslocamentos pelas quais passava.

Assim, a partir dessas vivências no contexto de atuação profissional, que perpassa por uma rede de relações entre rios, florestas, fenômenos naturais e pessoas, que interferem diretamente no ser professora de Vitória desencadeiam momentos reflexivos na e sobre sua prática, como este que ela fez durante seu relato:

Quando a gente trabalha nas comunidades, a gente não tem muitas das vezes aquele apoio de tá o coordenador, como hoje eu já tenho aqui na escola. Então, quando eu trabalhei nas comunidades, eu não tinha aquele apoio pedagógico mesmo lá na sala de aula, eu só tinha aquelas visitas, às vezes, de um mês. Mas também, assim, a gente aprende muitas coisas, a gente não só ensina, mas a gente aprende também e a gente passa a ter uma nova família, a gente passa a conhecer pessoas diferentes. A gente passa a amar os nossos alunos. Então, o aprendizado que a gente leva pro resto da vida (Professora Vitória, 2023).

Nesse contexto de deslocamentos e de travessias entre uma comunidade e outra para exercer a profissão de professora, ao se lançar ao passado e resgatar lembranças de sua atuação profissional, ela falou da carência de “apoio pedagógico” nas escolas por onde trabalhou. O que existia, contou ela, eram visitas esporádicas de uma equipe pedagógica, realidade que contrasta com a que vivencia na atualidade, de maneira que a escola onde está a exercer a docência conta com a presença constante de pedagogo.

Neste movimento reflexivo, essa professora avalia que as vivências na docência pelos territórios-ribeirinhos de Anamã proporcionaram-lhe muita aprendizagem, ressaltando que, no exercício da práxis, o professor ensina, mas também aprende, como apregoa Freire (2020). O que conseguimos apreender, a partir do esforço que fazemos para interpretar o discurso da professora Vitória, é que seu movimento reflexivo e suas ações no contexto de sua práxis extrapolam os limites de sua atuação com os estudantes dentro de uma sala de aula, alcançando todo o contexto amazônico em que vive, como recomenda Ghedin (2012).

Imersa nesse contexto amazônico, ser professora nas comunidades-ribeirinhas provocou, ainda que temporariamente, afastamentos e rompimentos de laços afetivos, inclusive familiares. Por outro lado, Vitória avalia que essa experiência propiciou a constituição de uma

nova rede de relações, de afetividade e de aprendizagem mútua ficaram marcadas na sua vida e que a constituem como ser humano e como profissional, uma vez que, lembrando de Nóvoa (2013), o aspecto pessoal é inseparável do profissional.

No seu processo de constituir-se professora, Vitória externou alegria e satisfação em exercer sua profissão onde sempre quis, mas fez questão de dizer que perspectiva novas conquistas na sua vida profissional que perpassam pela sua formação.

4.2.2.5 Professor Cordeiro: “É uma profissão que eu gosto, eu trabalho com amor”

O que me levou a escolher essa vida profissional de professor foi o encanto pela educação. [...] É uma profissão que eu gosto, eu trabalho com amor, porque é uma profissão que eu gosto muito (Professor Cordeiro, 2023).

O fragmento da narrativa de Cordeiro trazido em epígrafe revela muito sobre o profissional que é e sobre sua dedicação e compromisso com a docência. É uma narrativa que traz a questão da afetividade como base para exercer a profissão, o que nos remete a Freire (2020) quando diz que o amor é uma atitude de coragem e é um compromisso que se faz com uma causa. Pelo que conseguimos apreender da narrativa de Cordeiro e pelo que observamos durante a entrevista, a educação é a sua principal causa de luta no lugar onde vive.

Imerso em uma realidade ribeirinha-amazônica, a história profissional de Cordeiro iniciou com a “Educação de Jovens e Adultos” (EJA). Após alguns anos da conclusão do curso de Magistério, ainda sem formação superior, este professor teve sua primeira experiência na docência.

Então, desde aí passaram-se alguns anos, né? Não tinha condições de pagar uma faculdade. Foi, então, que um dia meu tio falou comigo e disse que tinha uma vaga pra trabalhar com EJA, a Educação de Jovens e Adultos. Então, foi daí que surgiu a oportunidade, né? Comecei a trabalhar. E aí... foi em 2005, né, 2005 que eu comecei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (Professor Cordeiro, 2023).

Acostumado a trabalhar na roça desde bem pequeno, o mercado de trabalho formal, para Cordeiro, somente foi possível em 2005, depois de ter concluído o curso de Magistério. No processo de constituir-se professor, a família apareceu como um fator determinante no princípio de sua carreira profissional, de modo que a figura do tio apareceu como mediador do seu processo de constituição identitária docente.

Assim, a primeira experiência na docência foi determinante na vida profissional de Cordeiro, porque foi com o salário de professor, neste primeiro emprego, que conseguiu pagar o curso de Licenciatura em Pedagogia em uma faculdade particular. Este curso possibilitou sua permanência na docência, por meio de contratos temporários com a SEMED/Anamã e com a SEDUC/AM e, posteriormente, por meio de aprovação em concursos públicos para o cargo de professor e de pedagogo.

Desde aí, surgiu a oportunidade de lecionar pelo Estado, a partir do seletivo. Fui chamado em 2008 pra trabalhar, trabalhar de sexto ao nono.

E aí foi surgindo, fui continuando... passei três anos trabalhando pelo seletivo. Aí caiu o seletivo. Então, no momento que caiu, eu fiquei sem trabalhar [...]. Caiu o contrato, fiquei sem emprego. Nesse momento, surge a oportunidade do concurso da prefeitura, em 2012, eu fiz o concurso, passei. Em 2013, comecei a trabalhar pela prefeitura (Professor Cordeiro, 2023).

A formação em Pedagogia possibilitou a Cordeiro ampliar sua experiência profissional, lecionando em escolas das redes estadual e municipal, todas localizadas em comunidades-ribeirinhas da Zona Rural de Anamã. Embora o curso de Pedagogia habilite o professor para lecionar somente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Cordeiro relatou ter assumido turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

Este relato revelou uma realidade que apareceu nas narrativas de outros professores participantes desta pesquisa, a carência de professores para atuar em disciplinas específicas nas escolas ribeirinhas do município de Anamã. Na continuação da trajetória profissional de Cordeiro, as oportunidades de trabalho e de formação foram surgindo ao longo dos anos, viabilizadas pelo curso de Pedagogia. *“A partir daí, comecei fazer a Especialização em Psicopedagogia. Foi, no entanto, que, em 2014, surgiu o concurso do Estado. Tinha passado, em 2012, pelo concurso da prefeitura. Em 2014, teve esse concurso do Estado, me inscrevi, fiz, passei pra Pedagogo” (Professor Cordeiro, 2023).* A partir do ano de 2014, a identidade profissional de Cordeiro ganhou uma nova face, que foi configurada pela aprovação no concurso público da SEDUC/AM e da continuação de seu processo formativo, que se deu com o curso de Especialização em Psicopedagogia.

Esta nova conquista provocou uma nova mudança no seu local de trabalho e, portanto, uma nova travessia na e pela vida, no e pelo rio para dar prosseguimento à sua trajetória docente, como ele relatou:

Desde aí, como não tinha vaga pra mim trabalhar na escola Maria Nogueira Marques, na comunidade na qual eu estava morando, tive que ir para Anamã. É, fui

transferido para Anamã. Passei dois anos em Anamã. Não tinha moradia fixa, pagava aluguel, pagava luz. Então, pra mim, era muito difícil ter que me locomover todo final de semana, né, pra chegar lá e trabalhar ainda, era muito difícil (Professor Cordeiro, 2023).

Essa nova travessia levou Cordeiro para uma experiência profissional na sede do município de Anamã, onde ele ainda não havia trabalhado. Até então, toda sua prática estava circunscrita em comunidades rurais. Nessa nova vivência, os sentidos de sua prática foram afetados pelas condições de moradia em que se encontrava, representadas pela falta de casa própria, despesas com aluguel e luz.

Caso optasse por permanecer a residir em sua comunidade de origem e trabalhar na sede do município, o deslocamento era considerado por ele como “muito difícil”. É importante considerar que, nessas circunstâncias, havia o elemento família (esposa, filhas) que estava permeando todas as decisões e posturas diante do contexto profissional.

Neste caso, mais uma vez, as condições da realidade concreta delineavam sua trajetória de vida e de profissão. Diante dessa situação, sua história tomava uma direção que rumava para as suas origens, ou seja, faria um trajeto de volta para a Vila Arixi.

Foi então que eu resolvi pedir a minha transferência. E aí, voltei para Arixi e, chegando em Arixi, surgiu uma oportunidade de trabalhar como Pedagogo. E aí, pela prefeitura, eu tinha uma cadeira pela prefeitura, mas não tinha, não tinha vaga pra mim lecionar essa cadeira aqui na escola. [...]. Eu trabalhava num horário como Pedagogo na escola Maria Nogueira Marques, em Arixi, e, no outro horário, eu teria que ir pra comunidade Alexandre pra trabalhar pelo município.

Era uma ida e vinda muito perigosa porque tinha dias que a gente precisava enfrentar sol, chuva, banzeiro... A gente chegou até se alagar. E a gente chegava... tinha dias que a gente chegava todo molhado. Então, era muito difícil (Professor Cordeiro, 2023).

Essa nova configuração da identidade de Cordeiro desencadeou novos sentidos profissionais. A partir deste momento, ele assumiu uma identidade profissional bivalente: professor e pedagogo. Assim, no cotidiano de sua profissão, ora Cordeiro se posiciona como professor, ora como pedagogo. Essa alternância de posturas e de posicionamentos que Cordeiro precisou e precisa administrar dentro do contexto de trabalho pode afetar a sua relação com os colegas de trabalho, com os estudantes e com a comunidade em geral, que precisam discernir com qual profissional estão a se comunicar. Nesse caso, a identidade de Cordeiro submete-se aos diferentes posicionamentos que são atribuídos pela comunidade, como sugerem Garcia, Hypolito e Vieira (2005), mas é, também, uma postura e um posicionamento que ele mesmo

assumiu para si e para o outro no contexto de sua atuação docente, lembrando do que apregoa Nóvoa (2017).

Ao se posicionar com uma dupla identidade no contexto da comunidade onde trabalha, Cordeiro se distingue do grupo de professores que entrevistamos, embora se assemelhe em outros aspectos. Assim, sua dupla identidade, professor e pedagogo, se sustenta na delimitação da diferença que possui em relação aos demais docentes que entrevistamos, conforme sustentam Silva (2014) e Woodward (2014).

Nesse caso, o pertencimento ao mesmo grupo de professores, o contexto ribeirinho-amazônico no qual estão imersos, as condições socioeconômicas e culturais, além de outros atributos são o que tornam nossas professoras e professores semelhantes entre si e diferentes em relação a outros professores que atuam em outros contextos, especialmente em relação àqueles que estão nos contextos urbanos. Já as especificidades que cada professor(a) carrega, como o fato de ser pedagogo e professor ao mesmo tempo, como é o caso do professor Cordeiro e o significado que isso tem para ele é o que o faz diferente dos demais, conforme defendem Laurenti e Barros (2000).

Quando assumiu essa dupla identidade, a impossibilidade de atuar nas duas funções nas escolas situadas na comunidade onde morava forçou o professor Cordeiro a enfrentar uma nova rotina de deslocamentos entre a Vila Arixi e a Vila Alexandre, cujo trajeto precisava ser feito em uma canoa, equipada com motor-rabeta. Nesse contexto, o ser-professor, para Cordeiro, é caracterizado como “*uma ida e vinda muito perigosa*” (Professor Cordeiro, 2023) pelos rios de Anamã.

Nessa rotina, às vezes, quando precisava expor-se à chuva e/ou ao banheiro, ele chegava molhado na escola. Outras vezes, era o sol forte do verão amazônico que o castigava. Cordeiro contou que já chegou a naufragar quando fazia uma travessia entre as comunidades em que trabalhava. Mais uma vez, a narrativa da vida profissional de Cordeiro é centrada nas dificuldades encontradas nos deslocamentos entre as comunidades em que trabalhou, sobrepondo-se às experiências inerentes ao cotidiano da prática docente no ambiente da escola, como pode ser observado no excerto a seguir.

Passamos muito, muito sufoco nesse trajeto que a gente fazia. Porque tinha dias que tava chovendo e aí, mesmo assim, a gente precisava ir, porque se não pegava falta, né? E além da remuneração ser pouca, se você faltasse, no final, não dava para pagar as suas despesas. Então, foi assim um momento muito árduo. Pra chegar até a escola, passamos muita dificuldade com isso. A gente... como nós éramos alguns professores daqui da comunidade, a gente sempre cooperava uns com os outros pra que a despesa fosse menor (Professor Cordeiro, 2023).

Nesse contexto de travessias entre diferentes comunidades, o ser-professor de Cordeiro também é atravessado pela configuração política-governo local, como ele expõe no fragmento a seguir:

Desde então, passados alguns anos, a partir do governo do José João ⁴⁴eu tive a oportunidade de vir trabalhar na minha comunidade. Então, até hoje, graças a Deus, eu trabalho aqui, uma carga pelo Estado e outra pelo Município. Eu posso dizer que a minha atuação, como profissional, e a experiência, ela é bastante vasta, né? (Professor Cordeiro, 2023).

A religiosidade apareceu, com frequência, no discurso de Cordeiro, sempre em forma de agradecimento a Deus pelas conquistas alcançadas ou pelos obstáculos superados no contexto de sua atuação na educação-ribeirinha de Anamã. Desempenhar suas atividades profissionais de professor e de pedagogo na sua comunidade de origem é representada como uma grande conquista, que se traduz em um sentimento de objetivo alcançado, como se isso representasse a resolução de grande parte das dificuldades que ele encontrava ou encontra no seu ser-docente.

Por outro lado, essa sensação de satisfação por estar a trabalhar na comunidade que ele chama de “minha”, é contrastada pelo descontentamento com a profissão, que é desencadeado pelo sentimento de desvalorização profissional e pela ausência das famílias no acompanhamento da rotina escolar dos alunos.

E assim, a gente vê hoje que falta mais valorização pro profissional, né? Além de valorização, nós também sentimos uma grande ausência da família na escola. O professor, hoje, ele carrega um fardo muito grande. Como posso dizer assim, né, porque é ele que é o grande propulsor do ensino.

A família, ela vê, hoje, o professor como a pessoa que seja o responsável pela educação dos seus filhos, uma vez que ele é apenas o facilitador de conhecimentos, né? Então, ser professor, hoje em dia, não é fácil. É o estresse total, é uma desvalorização. Eu vejo assim, que é uma profissão que forma muitos profissionais, mas ela deveria ser mais valorizada, né? Não só pelo Governo, mas também valorizada pela família, né? É isso que eu, que eu posso relatar nesse momento (Professor Cordeiro, 2023).

O ser-professor de Cordeiro é marcado pela sensação de que o professor não tem a valorização que merece e precisa. Além disso, este professor sente que a família não tem assumido o seu papel na educação dos próprios filhos, que “[...] vê, hoje, o professor como a pessoa que seja o responsável pela educação dos seus filhos [...]” (Professor Cordeiro, 2023).

⁴⁴ Substituímos o nome real por um nome fictício a fim de preservarmos a identidade da pessoa citada.

Assim, a responsabilidade com a educação dos discentes acaba recaindo somente sobre a escola, o que faz nosso participante se sentir desvalorizado e cansado, como se estivesse a carregar um grande fardo e como se estivesse assumindo uma responsabilidade que compete aos familiares dos estudantes. Para Cordeiro, a família tem uma concepção equivocada sobre a própria função na educação dos filhos e sobre a função da escola. Por causa disso, a família acaba isentando-se de sua responsabilidade com a educação dos próprios filhos. Marins (2013) argumenta que, no contexto atual, a profissão docente é provavelmente uma das que mais tem sido afetada pelas transformações sociais e tem se tornado uma profissão cada dia mais complexa. Atualmente, tanto a instituição escolar quanto os professores têm sido requisitados a resolver problemas que certamente não terão como fazer.

Já com relação ao sentimento de desvalorização, embora não esteja explícito no excerto acima, é possível inferir que a desvalorização, por parte do Governo, esteja atrelada à questão salarial e à falta de recursos humanos, infraestrutura das escolas e materiais básicos necessários à atuação dos profissionais da educação nas escolas-ribeirinhas de Anamã. Essa questão ficou mais explícita em outro momento da narrativa de Cordeiro quando ele disse que:

Ser professor em uma comunidade não é uma tarefa fácil, começando pelo transporte, né, que o transporte é muito perigoso, você tem que se locomover da sua comunidade até outra comunidade. E chegando lá, tem escola que não, não é climatizada. Tem escola que não tem banheiro, tem escola que não oferece materiais pedagógicos pra que você faça um bom trabalho.

Então, o professor, ele tem que se virar, fazer o jogo de cintura, porque, além dessa falta de materiais pedagógicos, ainda existem escolas com multisseriado (Professor Cordeiro, 2023).

Assim, a identidade de Cordeiro é marcada por sentimentos que se opõem: felicidade e frustração aparecem delineando as diferentes faces de um profissional que se sente, ao mesmo tempo, feliz, por ser professor e por estar atuando na comunidade onde cresceu, e um professor frustrado, que se sente sobrecarregado, por considerar que não tem apoio das famílias dos estudantes e é desvalorizado pelos governantes.

4.3 Refiguração identitária: ressignificando o ser-professor(a) nos territórios líquidos de Anamã-AM

Considerando o círculo hermenêutico de Ricoeur (2010, v. 1), esta fase corresponde ao processo de refiguração identitária dos(as) docentes. As identidades configuradas na fase anterior agora são (re)significadas, ou seja, a partir de um processo reflexivo sobre si, sobre a

própria práxis e sobre a realidade em que estão imersos, considerando as experiências pretéritas e o contexto atual da práxis, projetando-se para o futuro, acontece a (re)construção dos sentidos de ser professoras e professores. Assim, no modo ricoeuriano de representar as próprias ações no mundo por meio das narrativas, ao narrarem a própria história, os docentes não apenas reproduzem experiências pretéritas, ao trazerem as próprias vivências ao plano da linguagem, recriam-nas, acrescentando novos sentidos, novas maneiras de se perceber na docência e no mundo em que vivem.

4.3.1 Por entre as margens: os sentidos de ser professor(a) nas travessias dos territórios líquidos de Anamã-AM

Neste tópico, trazemos os sentidos (re)significados de ser professor(a) nas territorialidades rurais-ribeirinhas de Anamã, bem como as perspectivas profissionais dos(as) docentes. Esclarecemos que a ordem que adotamos para trazer os fragmentos dos relatos nada tem a ver com hierarquia ou com grau de importância, mas somente com a melhor maneira que encontramos para redigir o texto e melhor explicitar os sentidos de ser professor(a) que conseguimos apreender das narrativas dos(as) professores(as). Feitas essas considerações prévias, passamos a olhar para os sentidos (re)significados da profissão docente, sob a perspectiva dos próprios professores que participam de nossa pesquisa.

“Eu acredito muito na educação. Então, eu me vejo ainda em processo de formação” (Professor Francisco, 2023). Ao proferir este discurso, Francisco reproduziu a ideia de que o professor deve estar constantemente em formação, como defendem Nóvoa (2013) e Pimenta (2005). Assim, esse discurso carrega a conotação de que a busca constante por formação é algo inerente à docência e revela a consciência de um professor que se reconhece incompleto, lembrando do que defende Freire (2021a, 2022a). A frase que Francisco utilizou nos remete à ideia de que o “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (Rosa, 1994, p. 436), ou seja, compreende o docente como aquele que é um professor-educando (Freire, 2020). Para Francisco, a concepção de ser professor extrapola as ações que se faz dentro dos espaços físicos da, como se verifica na sua narrativa a seguir:

Rapaz, pra mim, ser professor aqui na minha comunidade é algo muito além da sala de aula. Porque eu acredito que eu posso fazer a diferença na vida daquelas crianças como cidadão, não só como um professor que tá lá pra ensinar conteúdos, mas também pra ensinar pra vida, né? Porque eu acredito que ali nós estamos cuidando das futuras gerações e se nós conseguirmos sensibilizar aquelas crianças que estão lá, na sala de aula, no dia a dia com a gente, nós vamos formar futuros cidadãos mais

preparados pra vida, né? Pra vida mesmo, além da gente passar os conteúdos das disciplinas, a gente tá, também, ensinando coisas que eles vão levar pro resto da vida.

Então, ser professor, pra mim, vai muito além da sala de aula, de você ensinar apenas conteúdos. É você ser um amigo, é você poder fazer a diferença na vida das crianças. Eu ainda acredito que o professor, ele pode mudar o mundo sim. Se ele não puder mudar o mundo inteiro, mas ele pode mudar o mundo ali ao seu redor, né? Nós podemos, ainda, mudar o mundo porque, às vezes, eu ouço professor já, assim, cansado já dessa luta e já desacreditado da nossa profissão. Mas eu não, eu acredito que eu posso mudar ainda muita coisa através da minha prática e que eu posso sim fazer a diferença na vida dessas pessoas, pra tentar fazer uma sociedade mais... como é que eu posso dizer? Cidadãos mais preparados pra vida mesmo, pra sociedade que nós vivemos, e melhores, né? (Professor Francisco, 2023).

Para Francisco, ser professor é mobilizar vidas, é provocar a mudança em sua comunidade. Ser professor em uma comunidade ribeirinha, para o nosso participante, não é tão somente cumprir um cronograma de estudo que está delimitado em um currículo. Para ele, ser professor, além de tudo, tem um sentido de afeto, de ser amigo. É aquele que se preocupava com o outro, com a coletividade, portanto, com o futuro da comunidade.

Ao realizar esse processo reflexivo sobre si e sobre a própria prática, considerando a realidade concreta em que está imerso, Francisco extrapola os limites da sala de aula, ou seja, ele considera todo o contexto em que está situado e os efeitos de suas ações, enquanto profissional, na realidade em que vive, nos remetendo a Ghedin (2012) quando defende que a ação e a reflexão do professor não podem limitar-se ao seu trabalho na escola, mas devem problematizar as inúmeras concepções de prática docente e suas circunstâncias.

Francisco vê a profissão como possibilidade de transformar a realidade onde vive. Para ele, o ser professor é aquele que educa para a vida, é ser um agente de mudança, de transformação social. A identidade profissional de Francisco só tem sentido se ela se faz no sentido de preparar os educandos para a vida em sociedade, ou seja, prepará-los para exercer, com autonomia, a sua cidadania, como defende Freire (2022a).

Trata-se de uma concepção problematizadora da educação que possibilita a libertação, que não enxerga o ser humano como coisa, como algo completamente vazio. Francisco carrega consigo a ideia de que o ato de educar é dinâmico, tem conexão com vida prática, com o real. Uma concepção que busca a libertação, a promoção da autonomia a partir da relação entre os seres humanos, com a comunidade, entre professores e estudantes, tornando a sociedade mais humana, a exemplo do que postula Freire (2020).

Francisco tem consciência de que a educação não pode tudo, mas ele acredita no poder que a educação tem para mudar a vida das pessoas, para mudar a realidade onde se encontra. Ele traduz exatamente um sentimento expressado por Freire (2021a, p. 77): “Se a educação

sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A prática de Francisco tem alicerce na sua realidade, tem raízes fincadas na sua comunidade, tem a ver com a dinâmica da vida-ribeirinha na Amazônia. Vivendo e trabalhando nesse mundo amazônico, as suas aspirações podem parecer devaneios para alguns, sonho, utopia para outros, mas ele sabe que não é possível “[...] transformar o mundo sem sonhos, sem utopia ou sem projeto” (Freire, 2021a, 61). A firmeza e a convicção quando disse: *“Eu ainda acredito que o professor, ele pode mudar o mundo sim. Se ele não puder mudar o mundo inteiro, mas ele pode mudar o mundo ali ao seu redor [...]”* deixou evidente que ele tem consciência das (im)possibilidades de sua prática.

Portanto, não se trata simplesmente de ilusões de alguém que desconhece o lugar onde atua e a complexidade da profissão que exerce, mas de um professor que sabe não poder abster-se da luta, do sonho de construir uma sociedade “menos feia”, como diz Freire (2021a). “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” Freire, 2021a, p. 62).

Com esse mesmo modo de olhar e compreender a ação do professor, a questão da afetividade também apareceu no relato de Vitória. Ela disse assim sobre ser professor(a) na comunidade onde trabalha:

Pra mim, o que significa ser professor é aquela pessoa que trabalha com amor, com carinho, não só pensando no salário. Mas ser professor, pra mim, é trabalhar pensando no melhor dos nossos alunos, pensando de ver um aluno bem, pensando em ver a melhoria do nosso município (Professora Vitória, 2023).

Neste relato, a relação entre educando-professor extrapola a questão do ensinar e do aprender e converge para uma relação familiar. O sentido que emerge dessa fala de Vitória é que o ser professor tem a ver com o cuidar, com o dar afeto, com o pensar no futuro dos alunos. Ser professor, para ela, assemelha-se a uma relação maternal com os alunos. Vitória se apresenta como uma professora que trabalha por amor e que é comprometida com a profissão e com a formação dos educandos.

O sentimento de afetividade pela profissão e pelos alunos também foi manifestado por Cordeiro. Para ele, não apenas a escolha, mas também o exercício, a prática profissional está atrelada a uma relação de afetividade que tem com a docência.

O que me levou a escolher essa vida profissional, de professor, foi o encanto pela educação. Eu sempre gostei de... sempre me inspirei em pessoas educadas, né? E

sempre também tive vontade de ser... ter alguma profissão [...]. É uma profissão que eu gosto, eu trabalho com amor, porque é uma profissão que eu gosto muito (Professor Cordeiro, 2023).

Ser professor não foi algo que aconteceu pelas circunstâncias que vida apresentou a Cordeiro. A profissão docente sempre foi uma aspiração desde quando ainda era um educando na comunidade da Vila Arixi, lugar onde estudou durante o Ensino Fundamental. Portanto, ser professor, para ele, foi um projeto de vida.

Nessa fala, Cordeiro ainda deixou transparecer que teve influências de pessoas que estudaram e tiveram uma formação profissional. Quando disse que sua opção profissional se deu por causa do encanto que tem pela educação e que sempre se inspirou em pessoas educadas, fica implícito, nesse discurso, a ideia de que pessoas educadas são aquelas estudaram e atingiram um certo grau de formação que lhes possibilitou ter uma profissão. São, nesse caso, referências que carrega das experiências que teve quando aluno e que refletem na maneira como, agora, se reconhece professor.

Cordeiro ainda acrescentou o seguinte: *“sempre também tive vontade de ser... ter alguma profissão”*. No contexto em que esse discurso é proferido, “ter uma profissão” significa ter estudo, ter uma formação. Nesse caso, como sua vida está circunscrita ao interior do Amazonas, a maior parte em comunidades rurais, é possível que essas referências que ele traz na memória e que influenciaram suas escolhas sejam professoras e professores com os quais estudou. Nessas circunstâncias, a identidade de Cordeiro se entrelaça com as identidades dos/das docentes que atravessaram os percursos de sua vida.

Essa constatação ficou evidente quando ele fez o seguinte relato: *“[...] muitos professores que me inspiraram, porque eram professores que nos orientavam, nos motivavam. Então, esses professores, eles eram como um pai, né? [...] Então, foi a partir daí que veio essa inspiração”* (Professor Cordeiro, 2023). Neste excerto, é possível constatar as marcas deixadas pelos professores de Cordeiro em sua identidade de professor. Assim, este professor reproduz, com seus educandos, a maneira como se relacionava com seus ex-professores, assumindo esses modelos como parâmetros para atribuir sentido à profissão que exerce, convergindo com o pensamento de Hargreaves (2005) quando diz que a cultura de ensino na qual compartilhou vivências contribuem para o professor atribuir sentido à própria identidade.

Nesse caso, os sentimentos individuais e a histórias que viveu, imerso em circunstâncias específicas de uma realidade rural-ribeirinha vão forjando culturalmente a identidade de Cordeiro, como defende Hall (2020, 1997). A percepção de Cordeiro acerca do que é ser professor converge com a visão manifestada por Vitória e por Francisco. Assim como eles,

Cordeiro também enxerga a figura do(a) professor(a) como um(a) profissional que está para além da escola, que ultrapassa a relação de ensinar-aprender-ensinar, ou seja, também carrega o sentido de ensinar para a vida e não somente para a escola. Além disso, enquanto professor, ele equipara a sua relação com os alunos a uma relação familiar, de pai e filhos. *“Ser professor, hoje, pra mim, é mais que um profissional que trabalha na educação. Ser professor, pra mim, é ser um pai, é ser alguém que teja sempre orientando, sempre inovando [...]”* (Professor Cordeiro, 2023).

O elemento afeto também está presente na narrativa de Socorro. Quando ela relatou sua trajetória, fez questão de falar do amor e do carinho que tem pela profissão, reconhecendo a questão da afetividade como essencial para o exercício docente. *“E, com muito carinho, com muito amor chegar lá pra fazer... dar o meu melhor pras crianças, pra que eles tivessem um conhecimento melhor”* (Professora Socorro, 2023).

Ela ainda acrescentou que a atuação do professor não pode ser exercida ou motivada apenas pelo dinheiro. Para ela, ser professora é amar a profissão. *“Não é só por dinheiro não. A gente tem que ter o amor pelo seu trabalho e isso é o que eu tenho”*. Assim, a identidade de Socorro também se constitui numa relação de afetividade, nos vínculos que são criados no convívio que a profissão proporciona com os estudantes. Para ela, o afeto que disse ter pelos educandos é recíproco. Quando falou das ocasiões em que precisou se afastar do trabalho para realizar tratamento médico, disse que os estudantes sentem sua falta. O sentimento de apreço e consideração, para ela, é manifestado no comportamento dos discentes quando a encontram pelas ruas da vila onde mora.

Para Socorro, receber a atenção dos alunos quando os encontra pelas ruas do vilarejo onde mora causa-lhe um sentimento de alegria e orgulho. Dessa maneira, o carinho, a demonstração de preocupação dos alunos pelo seu retorno para a sala de aula, quando precisa se afastar para tratamento de saúde, traduz-se na certeza de que ela fez e faz um bom trabalho, o que a faz se sentir útil e valorizada.

Eu vejo assim, que [...] eu seja uma pessoa que é procurada [...] por eles, pelas crianças. Eu vou passando e eles vão mexendo comigo. Então, eu me sinto muito feliz, muito orgulhosa de ver as crianças mexendo comigo.

Quando eles mexem comigo, é porque eu acho que eu passei algo de melhor pra eles. [...]É porque eu sinto que eles têm aquele carinho, porque eu dou carinho também pra eles. Então, eu me orgulho, eu me sinto muito orgulhosa quando vejo um aluno tá perguntando... porque eu sei que eu passei alguma coisa pra eles. Agora, se eu não tivesse passado algo pra eles, eles não iam tá nem aí pra mim. Então, eu me sinto muito feliz (Professora Socorro, 2023).

Aqui, Socorro assume a identidade de professora-carinhosa, que oferece afeto aos alunos, que se preocupa, mas que também é querida por eles. Por esse modo de olhar à docência, a ação de:

Ensinar não é unicamente uma função, uma profissão como qualquer outra, onde se pode distribuir, produzir pedaços de saber [...]. Enfim, Platão, disse muito bem: “Para ensinar necessita-se de Eros”, que significa amor, prazer, amor pelo conhecimento, pelas pessoas. Se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento nenhum resultado é interessante (Morin, p. 59, 2010, grifo do autor).

O que ficou evidente, nesses relatos, é que as identidades construídas pelas professoras e pelos professores ainda estão vinculadas a valores da família e ao local onde os professores se inserem, convergindo com a ideia de que as identidades são construídas culturalmente, como defende Hall (2014, 2020). Para Silva (2014, p. 84), a “[...] produção da identidade ocorre entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-las e a desestabilizá-las.”

Com base nisso, os valores, os costumes, as tradições locais e tudo mais que faz parte do patrimônio cultural do lugar onde as professoras e os professores se encontram funcionam como uma âncora que tende para a estabilização e para a homogeneização das identidades. Por outro lado, essa estabilização é uma impossibilidade, porque é dentro dos sistemas simbólicos que a identidade ganha sentido, ou seja, a identidade é viabilizada pela linguagem. Sendo assim, da mesma forma como ocorre na linguagem, que é instável, não há possibilidade de fixação da identidade (Silva, 2014).

Além da questão afetiva, que ficou bastante evidente nas narrativas dos/das docentes, é possível perceber que há um sentimento de orgulho e de felicidade de estar sendo professor(a). Ser professor(a) é a realização de um sonho para alguns dos/das docentes. Nesse contexto, o que é possível inferir é que a profissão docente ainda tem *status* de prestígio nas comunidades ribeirinhas do município de Anamã, diferentemente do que se percebe em ambientes urbanos. Isso pode ser verificado nos excertos a seguir:

É uma honra estar aqui, trabalhando na minha terra, onde nasci e tendo [...] uma facilidade melhor, porque aqui não preciso ir de canoa, não preciso de transporte, vou andando mesmo, perto da minha casa (Professora Vitória).

Nunca temos que desistir. Temos que continuar lutando, porque essa profissão não foi que eu escolhi por necessidade. Tenho sim necessidade, né, de trabalhar, porque eu tenho uma família, eu preciso trabalhar, mas a minha decisão de ser professora foi um sonho meu, era o meu sonho ser professora [...] (Professora Vitória).

Então, hoje, sinto muito orgulho de tá na minha comunidade que eu nasci. Já tô com 21 anos de trabalho aqui, graças a Deus. Tô muito feliz. [...]. Então, eu me sinto muito

feliz, muito orgulhosa de ver as crianças mexendo comigo (Professora Socorro, 2023).

Então, eu me orgulho, eu me sinto muito orgulhosa quando vejo um aluno tá perguntando... porque eu sei que eu passei alguma coisa pra eles. [...]. Então, eu me sinto muito feliz (Professora Socorro, 2023).

Exercer a docência no lugar onde nasceram e cresceram significa a conquista da felicidade e a realização de um sonho para as professoras Vitória e Socorro, assim como é para o professor Francisco.

Eu sinto que eu, eu me sinto feliz, né, realizado de poder tá trabalhando na minha comunidade, ajudando aqui. Era um sonho meu trabalhar aqui na comunidade e poder passar meus conhecimentos, ajudar as crianças, os jovens e poder dar a minha parcela de contribuição como cidadão e como morador daqui. Então, isso é muito importante pra mim, principalmente como professor de História e professor do Ensino Fundamental. Então, é mais ou menos isso, eu agradeço muito a Deus por eu tá trabalhando aqui e ser um professor na minha comunidade (Professor Francisco, 2023).

Para além de uma realização pessoal, Francisco se reconhece como um professor que pode fazer a diferença, por meio da sua profissão, na vida dos moradores e da comunidade em que exerce a docência. Ser cidadão, morador e professor de História do lugar onde nasceu representa, para ele, o dever de fazer um trabalho que possa contribuir para a transformação social da realidade em que vive e trabalha.

O sentimento de sonho realizado por exercer a docência onde nasceram é compartilhado por todos os professores que participam desta pesquisa. Neste caso, o sentido de ser professor(a) que emerge desses relatos deve ser olhado considerando o contexto ribeirinho em que essas narrativas são produzidas. Com base nessa realidade, é fundamental entender que as duas comunidades onde realizamos esta pesquisa oferecem poucas oportunidades de emprego formal. Dessa forma, para os padrões de vida da população local, o professor ocupa lugar de destaque e de prestígio.

Nesse contexto, não se vislumbra, nos relatos de qualquer de nossos(as) participantes, o desejo de sair de suas comunidades para exercer a profissão em outras localidades ou em outros municípios da região. Os deslocamentos, as travessias, as rupturas, as aventuras empreendidas pelos rios da região foram uma exigência das condições objetivas do contexto em se encontravam e, assim, realizarem o grande sonho de se tornarem professores(as). Portanto, as

comunidades por onde trabalharam são compreendidas por elas e por eles como um lugar de passagem, ou seja, como um não lugar⁴⁵ (Augé, 2012).

Além da questão da afetividade, o processo de identificação de Vitória, tem como fundamento a concepção freireana da relação professor-educando. Assim, nossa participante posiciona-se como mediatizadora do processo ensino-aprendizagem e se reconhece como professora-aprendiz (Freire, 2020). Corroborando essa concepção externada por Vitória e refletindo sobre os modelos de formação que têm sido oferecidos aos professores, Pimenta (2005, p. 15) salienta que, “[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”.

Como vemos, no relato de Vitória, ela se coloca como uma professora que rejeita o modelo de educação verticalizado, que é próprio da concepção bancária refutada por Freire (2020).

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2020, p. 81, grifos do autor).

A concepção de professor como aquele que mediatiza a relação educando-conhecimento também é compartilhada por Cordeiro. Ele disse que “*A família, ela vê, hoje, o professor como a pessoa que seja o responsável pela educação dos seus filhos, uma vez que ele é apenas o facilitador de conhecimentos [...]*” (Professor Cordeiro, 2023). Para este docente, a família tem abdicado de sua função educativa e atribui essa responsabilidade ao professor. Além disso, podemos enxergar, neste discurso, as marcas dos processos formativos na identidade profissional de Cordeiro, porque essa concepção de educação que ele externou é evidentemente resultado das formações a que se submeteu.

Ao chamar a atenção para este problema, que tem sido motivo de muita preocupação de educadores e que frequentemente é objeto de discussão em reuniões pedagógicas das escolas por onde passamos, ele também expõe uma visão de educação que rompe com o modelo de educação bancária, aquela que vê o professor como o detentor do saber e o aluno como aquele que precisa receber o conteúdo (conhecimento). Uma visão que concebe o professor como

⁴⁵ Augé (2012), ref. 43, p. 177.

aquele que nada tem a aprender e o aluno como o que nada tem a ensinar, cuja relação é verticalizada entre um que ensina e o outro que deve aprender, que é refutada por Freire (2020).

Já a professora Livramento, quando falou sobre sua práxis, usou sua voz para defender uma formação autônoma dos alunos.

Eu sempre falo pra eles, vocês têm que ser pessoas críticas. Você tem sempre que buscar conhecimentos. Esse é o nosso maior [...] troféu, é ver que um aluno conseguiu uma coisa bem melhor.

Porque os alunos das escolas rurais, eles têm uma cultura de que eles terminam o Ensino Médio e terminou ali. É uma cultura que eu percebi. Eu sempre converso com meu esposo, é uma cultura que tá enraizada. A gente, às vezes, fala pra eles assim, vocês têm que fazer um vestibular, vocês têm que procurar uma profissão. E eles têm aquela cultura da agricultura mesmo, né? Eu vou terminar meu Ensino Médio e vou ficar trabalhando na agricultura e já tá bom. Alguns alunos sempre me relatam isso, mas eu sempre incentivo. Ser professor... eu acho que essa é a diferença. Aqui, na Zona Rural, a gente mostra pra eles que não é só aqui, que eles podem conseguir algo mais fora daqui, do Cuiá.

Eu sempre falo para eles, gente, o Cuiá é só um grão de areia, tem algo mais, tem muita coisa lá fora boa, né? Coisas boas que vocês podem buscar. Vocês podem ser médicos, vocês podem ser dentistas, vocês podem ser enfermeiros, o que vocês quiserem. Então, pra mim, ser a professora na Zona Rural é isso, você incentivar o seu aluno a buscar algo mais e que tem algo mais fora daqui.

O aluno termina o Ensino Médio, a gente vê muitos rapazes, as moças terminam o Ensino Médio e ficam aqui mesmo. Eu digo, vocês vão lá, estudem e depois vocês voltem pra fazer a diferença aqui, como muitos e muitos já fizeram. Têm professores aqui da comunidade [...] que foram estudar na UFAM, na UEA e depois voltaram e vieram dar aula aqui. Eu digo, gente, é isso, você vai, estuda e depois você volta. Você pode trabalhar como Técnico em Enfermagem no posto, você pode trabalhar como professor, você pode ir pra a sede do município trabalhar como médico, como enfermeiro. Então, pra mim, ser professora na comunidade é isso, é incentivar os alunos que tem algo a mais que eles podem buscar lá fora e depois eles retornam e podem fazer a diferença como profissionais aqui na comunidade (Professora Livramento, 2023).

Com esse jeito de ver e fazer educação, de se relacionar com os educandos, a professora Livramento defende uma formação crítica dos alunos. Quando disse: “*Eu sempre falo pra eles, vocês têm que ser pessoas críticas. Você tem sempre que buscar conhecimentos*”, ela assumiu um posicionamento alinhado à concepção libertadora de educação defendida por Freire (2020). Nesse caso, “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente” (Freire, 2020, p. 94, grifo do autor).

Nessa perspectiva defendida por Freire (2020), o educando supera o estado de opressão e submissão imposto pela educação “bancária”. Agora, não só o professor é sujeito, mas também o educando assume papel ativo no processo educativo. Nesse caso, a figura do

professor já não é mais uma autoridade inquestionável perante o estudante, a relação entre as duas partes adquire uma forma horizontalizada, em que ambos ensinam e aprendem.

Assim é que, enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (Freire, 2020, p. 97-98, grifos do autor).

Ao aproximar o seu discurso da perspectiva problematizadora defendida por Freire (2020), Livramento assumiu um papel de mediadora e não de transmissora do saber. Ela posicionou-se como incentivadora, como a professora que instiga seus alunos a se rebelarem contra a cultura do conformismo e se lançarem na luta pela superação do “estado natural do mundo ribeirinho amazônico”, que, segundo ela, é vigente na vida dos alunos da comunidade onde realiza a sua práxis, ou seja, geralmente, os alunos se mostram satisfeitos em estudar somente até completarem o Ensino Médio. Livramento disse que

[...] os alunos das escolas rurais, eles têm uma cultura de que eles terminam o Ensino Médio e terminou ali [...]. Eu sempre converso com meu esposo, é uma cultura que tá enraizada. A gente, às vezes, fala pra eles assim, vocês têm que fazer um vestibular, vocês têm que procurar uma profissão (Professora Livramento, 2023).

Considerando esse fragmento do relato da professora Livramento no seu contexto mais amplo e a realidade amazônica de onde ele emerge, não vislumbramos uma negação ou uma tentativa de menosprezar ou diminuir a importância das profissões tradicionalmente exercidas pelos moradores das comunidades ribeirinhas.

O que nós conseguimos apreender desse discurso é sim uma busca por conscientizar os educandos sobre o poder transformador que a educação pode fazer na vida de cada um deles e da comunidade onde moram, como defende Freire (2020). Dentro dessa dinâmica da vida nas comunidades rurais amazônicas, onde os olhos dos governantes, às vezes, não conseguem alcançar:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, para trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessário movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria mecânica e mentirosamente neutra (Freire, 2021a, p. 48).

Nessa perspectiva, a professora Livramento mostrou-se inconformada com o comportamento da maioria de seus educandos. Assim, ser professora não é somente comunicar conteúdo para os estudantes. Como nenhuma pessoa “pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (Freire, 2021a, p. 90), Livramento compreende que sua prática representa um mecanismo de mudança, que visa a conscientização dos educandos para que também sejam agentes de transformação da própria realidade, tendo a educação como instrumento de ascensão social e de transgressão de uma cultura comportamental que os condicionam a viver sempre o mesmo e da mesma forma, a exemplo do que defende Freire (2020).

Para a professora Socorro, ser professora nessas territorialidades ribeirinhas não basta se reconhecer como tal, é necessário assumir um compromisso com a profissão e com as crianças. Assumir um compromisso com as crianças pode ser compreendido como um compromisso que se faz com o presente e com o futuro da comunidade.

É muito fácil dizer eu sou um professor, mas se não tiver uma responsabilidade... Então, no meu caso, ser um professor, eu vejo como ter uma responsabilidade com as crianças, um compromisso com as crianças.

É ser como uma doméstica de casa, é ser uma dona de família. Então, com a responsabilidade de dar o melhor. Então, não é só buscar conhecimento e passar conhecimento. [...].

Não é por tá na hora certa lá, que isso aí a gente cumpre. Eu, pelo menos, cumpro direitinho. Só não cumpro quando Deus não quer mesmo, mas eu faço meu trabalho direito. Não é só por dinheiro não. A gente tem que ter o amor pelo seu trabalho e isso é o que eu tenho (Professora Socorro, 2023)

Neste relato, Socorro reconheceu que a identidade de um(a) professor(a) não está limitada ao reconhecimento de si como um(a) profissional que atua em uma área determinada, neste caso, na docência. A ideia de professor(a) também requer ter responsabilidade e compromisso social. Para Contreras (2002), o compromisso que o(a) docente empreende no contexto em que desenvolve suas atividades de trabalho, reveste-se em uma dimensão da sua profissionalidade⁴⁶.

⁴⁶ De acordo com Contreras (2002, p. 74, grifos do autor), “[...] a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”.

Socorro equiparou a função de professor(a) a de uma dona de casa. Isso é uma evidência de que as referências identitárias de nossa participante está bastante atrelada a valores familiares. Possivelmente à maneira como foi criada e à sua relação como filha e como mãe. Neste caso, ao associar o ser professora ao ser mãe, Socorro deixa implícita a ideia de que a professora é, também, aquela que cuida, que dar afeto, que dar amor, que tem um compromisso com a vida e com o futuro dos educandos. Trata-se de jeito de ver a própria prática que se aproxima da ideia de que educação é uma prática que se faz por amor ao próximo.

Essas aproximações indicam que as vivências trazidas da infância, da vida pessoal se entrelaçam com as vivências das práticas profissionais para delinear as identidades que essa professora assume para sua vida. Dessa maneira, ela se assume como uma professora-mãe, que é comprometida e que ama a profissão. Isso tudo nos remete à ideia de que a identidade docente vai sendo construída durante toda a vida da pessoa, como sustentam Nóvoa (2013) e Pimenta (2005), e que o pessoal e o profissional são indissociáveis (Nóvoa, 2013).

Apesar do sentimento de orgulho que tem pela profissão, como já foi comentado anteriormente, Socorro considera que a humildade é uma qualidade que define o que é ser professor(a). *“Ser professor é simples, não é ser mais do que os outros, é ser humilde com as pessoas [...]. Ser professor é ser humano [...]. Então, eu não vejo o professor ser mais do que os outros, eu não vejo. [...]. Isso, pra mim, é ser professor.”* (Professora Socorro, 2023). Esse discurso nos remete a pensar que a identidade profissional tem a ver com a forma como a professora ou o professor se reconhece e como define seus colegas de trabalho, como sugere Marcelo (2009).

Ser professor(a), para Socorro, é se posicionar, no contexto de sua atuação, em condições de igualdade aos demais membros da comunidade, ou seja, é não se sentir ou se portar como alguém que é superior aos outros. Nesse movimento de contar a própria história, a professora Socorro vai refletindo sobre si, vai compondo os sentidos de ser professora, (re)avaliando posicionamentos e construindo suas identidades, como apregoam Marinai e Monteiro (2016).

Com essa fala, nossa participante não está diminuindo a importância ou a relevância do trabalho, da profissão do professor, mas reconhecendo que outros saberes, outros personagens, outras profissões, inclusive aquelas que não exigem muita formação escolar, como é o caso da profissão de seus pais e da maioria dos moradores do lugar onde exerce sua práxis, também têm importância na formação e na construção de uma sociedade melhor. Quando se fala em educação, é fundamental ter em mente a sua concepção mais abrangente.

Em *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*; neste sentido, prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana (Libâneo, 2006, p. 17, grifos do autor).

A fala de Socorro, embora não deixe explícito, reconhece o papel de outras instituições (como a igreja, a família etc.) e outras profissões (como é o caso do agricultor, pescador, carpinteiro etc.) na educação e no desenvolvimento do lugar onde trabalha e vive. Ou seja, ela reconhece que a educação se faz nas mais diversas formas de relações e organizações humanas e cada uma tem a sua importância no espaço comunitário, como bem disse Libâneo (2006) no excerto acima.

Além de todos os sentidos já discutidos, emergiu, ainda, dos discursos dos nossos participantes, um ser-professor(a) que precisa superar grandes desafios para exercer a docência nas comunidades rurais-ribeirinhas de Anamá. Apesar de estarmos a falar de comunidades rurais, que não possuem muitos habitantes e, em geral, os pais têm uma relação mais próxima com os filhos, a questão da ausência da família na vida escolar dos educandos também é uma problemática que afeta o cotidiano das professoras e dos professores e que interfere no modo como elas e eles se posicionam e se reconhecem na profissão, como bem apontou o professor Cordeiro:

Você enfrenta muitos obstáculos, você enfrenta a ausência dos pais, né, na relação ensino-aprendizagem. Você enfrenta alunos que têm necessidade especial, a qual você não tem um profissionalismo pra atender aquelas crianças.

Então, é assim, você se depara com vastos obstáculos, que precisa você buscar, pensar todo dia o que você vai fazer, como que você vai fazer pra lidar com aquela dificuldade no dia a dia. Então, ser professor, pra mim, é isso, é buscar conhecimento, aprendizagem todo dia pra que você possa levar para a sala de aula (Professor Cordeiro, 2023).

Neste relato, o professor Cordeiro apontou ausência e/ou o distanciamento da família no contexto da educação das crianças, além da ausência do poder público, no sentido de que não há formação para que a professora ou o professor tenha melhores condições de lidar com a problemática da educação de alunos com necessidades especializadas, o que afeta diretamente a sua prática de trabalho e a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, essa fala deixou evidente que nosso participante tem consciência da sua realidade e da complexidade da sua tarefa como educador no contexto em que se encontra. Isso é importante porque:

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (Azzi, 2005, p. 46).

Nesse universo de trabalho heterogêneo, a professora Vitória também se vê diante de uma situação em que precisa encontrar respostas para melhor realizar sua prática. *“Então, hoje, pra mim, tem sido um trabalho muito desafiador, porque eu ainda não tinha trabalhado com creche, sempre trabalhava de primeiro ao quinto ano. Então, pra mim, tá sendo um ano bem desafiador, mas que também tá sendo um ano, assim, de muito aprendizado”* (Professora Vitória, 2023).

Além do compromisso profissional, que é perceptível na fala desses(as) professores(as), quando dizem que precisam buscar formação, encontrar possibilidades, alternativas para lidar com toda a problemática que se apresenta no cotidiano de trabalho e limita a prática de trabalho com os educandos, eles e elas demonstraram ser conscientes de que a natureza da profissão exige um aprender a ser professor(a) todos os dias e que cada realidade exige uma atuação distinta que se volte para os problemas que aquele contexto exige.

4.3.2 A outra margem do rio: do passado vivido ao futuro imaginado

Movemo-nos e continuaremos a nos mover [...] por causa da impossibilidade de atingir a satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranquila movem-se rápido demais. A consumação está sempre no futuro, e os objetivos perdem sua atração e potencial de satisfação no momento de sua realização, se não antes (Bauman, 2001, p. 40-41).

Se considerarmos que o docente é um profissional que está em constante reconstrução de sua identidade e que esse processo passa, necessariamente, pela formação, as travessias são e serão sempre uma necessidade na vida de cada uma e de cada um deles. Assim, a outra margem do rio é sempre o futuro, é sempre o que se perspectiva como projeto de vida, que é o que move/impulsiona as professoras e os professores a empreenderem uma busca incessante por completar-se, uma busca de uma satisfação que é inatingível, como sugere o texto de Bauman (2001) em epígrafe. Nesse sentido, é preciso considerar que,

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que

seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 2020, p. 102).

Conscientes do próprio inacabamento, nossos participantes têm se mostrado resilientes na busca por formação e na luta para realizar o próprio trabalho nas comunidades ribeirinhas de Anamã. As peculiaridades geográficas da região e as condições econômicas têm sido grandes obstáculos que precisaram e precisam ser superados por esses profissionais. No entanto, a capacidade de agir na realidade ribeirinha-amazônica, de superar as adversidades, de buscar solução para os problemas que dificultam a práxis, buscar aprender coisas novas, formar-se para melhor fazer o próprio trabalho são marcas que ficaram visíveis quando imergimos nas narrativas dos(as) participantes desta nossa pesquisa.

Apesar de haver um nítido sentimento de sonho realizado, de satisfação e alegria pela conquista da profissão e por estarem a exercer a profissão no lugar em que sempre desejaram, as professoras e os professores têm a consciência de que precisam estudar sempre e que a formação precisa acontecer durante todo o percurso da profissão, ela não se encerra quando completam o curso de licenciatura e/ou quando logram êxito na conquista de um emprego.

Assim, o trabalho que realizam no momento presente também tem referência no futuro. “Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 2021a, p. 97, grifo do autor). Ciente da própria incompletude como ser humano e como profissional e da necessidade de estar sempre buscando aprender mais, Francisco argumentou:

Eu acredito muito na educação. Então, eu me vejo ainda em processo de formação. Ainda pretendo fazer meu mestrado. Não sei se farei um doutorado [...]. Não sei se terei a oportunidade, mas se tiver, eu vou fazer. Eu me vejo assim, tentando evoluir, tentando ser um professor melhor, tentando ser um profissional melhor, tentando ainda mudar a sociedade pra melhor, acreditando na educação. Por mais que a gente tenha as nossas dificuldades, a gente, muitas vezes, não tem o apoio dos pais, das autoridades, alguma coisa..., mas sempre eu pretendo ser, eu penso em ser um profissional melhor, um profissional mais preparado pra minha sala de aula [...] (Professor Francisco, 2023).

Neste relato, Francisco reforçou sua crença na educação como um instrumento possibilitador de transformação de vidas e do contexto comunitário ribeirinho de onde fala, convergindo com a concepção libertadora de educação defendida por Freire (2020). É importante lembrar de que essa fala acontece considerando o lugar onde ele habita e trabalha. Portanto, é um dizer que está considerando a vida das pessoas que habitam as margens de um

rio, o Solimões, e que estão diretamente afetadas pela historicidade do lugar, porque “Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam” (Boff, 2017, p. 19).

Assim, tanto a fala do professor, que narra a sua história, quanto o nosso olhar sobre essa história que é narrada não estão desconectados do lugar de onde essas histórias emergem, porque a nossa história também está diretamente ligada a esses espaços. Nessa perspectiva, a referência de vida e os discursos que são exteriorizados são sempre com base no lugar onde a pessoa vive, de modo que toda “cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (Boff, 2017, p. 19).

Francisco reconhece que a formação é um processo e, como tal, nunca estará completamente acabado. Apesar de trabalhar em uma comunidade ribeirinha, distante a mais de uma centena de quilômetros de Manaus, a cidade mais próxima que dispõe de cursos de mestrado e doutorado, ele mantém vivo o desejo, a esperança de, um dia, avançar verticalmente no seu processo formativo. Mais que isso, ele tem projetos de vida. Ele pensa em mudar a si mesmo para alterar a sua realidade, tendo a educação como instrumento que pode viabilizar essa transformação. No seu relato, nosso participante deixou emergir a consciência de que:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação (Freire, 2021a, p. 44, grifo do autor).

Com este mesmo modo de enxergar a própria realidade, sabedora de suas limitações e de que ser professora significa também estar em uma constante e incessante busca por conhecimento e formação, Livramento também tem projetos de vida, também almeja cursar o mestrado. Para ela, continuar a estudar pode fazer toda a diferença na própria carreira profissional, na vida dos seus educandos e no lugar onde seus “pés pisam”, como nos revelou sua narrativa:

Futuramente, eu me vejo com mestrado. E, como eu quero fazer mestrado, eu quero procurar mais conhecimentos, porque quando a gente termina a graduação e a pós-graduação, a gente passa tempo... Eu, pelos menos, eu sinto falta dessa parte do estudo, da leitura, dos trabalhos acadêmicos. Eu me vejo, futuramente, com mestrado pra fazer a diferença mais ainda dentro da sala de aula, porque a formação é muito importante na vida do professor.

Se você tem só uma formação, uma boa formação, se você fica buscando, você faz a diferença em sala de aula. Você não fica ali com aquela metodologia engessada, ali

parou ali e pronto. Então, eu me vejo, se Deus quiser, com o mestrado e fazendo mais ainda a diferença dentro da minha sala de aula com os meus alunos (Professora Livramento, 2023).

Quando falou, Livramento deixou emergir a saudade dos tempos de faculdade, o convívio com os colegas, a rotina de estudos, as obrigações com as tarefas do curso. São memórias que, ao mesmo tempo que a fazem pensar nas experiências formativas que teve, a impulsionam para o futuro. A consciência que demonstra ter acerca da necessidade de estar sempre em formação pode ser resultado desses momentos dos quais ela traz consigo e compartilha conosco neste trabalho. Assim como o professor Francisco, ela também tem a clareza de que a ação docente precisa ser revisada constantemente, como aponta Pimenta (2005), mas também porque o ato de ensinar requer ter consciência do próprio inacabamento, como diz Freire (2022a).

Já a professora Vitória, em vários momentos de sua narrativa, deixou emergir o sentimento de que conseguiu vencer na vida e o que já conquistou até o momento atual de sua vida pessoal e profissional representa a estabilidade profissional e emocional. Ao mesmo tempo, essa professora sabe que a docência requer formação constante, como defende Freire (2020, 2022a). Sobre o futuro ela disse: *“Na minha vida profissional, como professora, no futuro, eu me vejo com mais qualificações para fazer um trabalho cada dia melhor, fazendo um doutorado” (Professora Vitória)*. Assim, o ser professora, para Vitória, é acompanhado do sentimento de que tornar-se uma professora melhor passa pela ideia de submeter-se a uma formação contínua. Dessa maneira, ao perspectivar uma continuidade na sua formação, o seu olhar para o futuro enxerga a possibilidade de realizar um curso de doutoramento, embora ainda não possua formação em nível de mestrado.

O professor Cordeiro, quando falou de pretensões para seu futuro profissional, embora não tenha mencionado os cursos de mestrado e doutorado, deixou evidente, no seu dizer, que não está conformado com a formação que conquistou até o momento atual. Sendo assim, uma vez que já possui especialização, o mestrado e/ou doutorado é sim um projeto de futuro. Isso pode ser verificado na sua fala a seguir:

Como professor, almejo alcançar, na minha carreira, um grau maior de estudo para que eu possa adquirir conhecimento para lidar com a demanda, com a demanda que nós enfrentamos hoje. Então, a minha perspectiva, daqui pra frente, é buscar conhecimento, é atualização na minha vida profissional (Professor Cordeiro, 2023).

Neste excerto, podemos inferir que Cordeiro tem consciência da complexidade e dos desafios que a profissão exige. Mesmo residindo e atuando em uma escola situada no interior da floresta, cercada pelos rios e bem distante dos centros urbanos, sabe que a tarefa educativa requer, constantemente, revisão de suas práticas, como sugere Pimenta (2005). Assim, ele vê a formação não apenas como oportunidade de conquistar um grau maior na carreira profissional, mas como uma possibilidade de melhorar a própria maneira de estar sendo professor e dar conta das demandas que a educação, no seu contexto interiorano-ribeirinho, exige e precisa. Consciente de todo esse contexto, Cordeiro é o professor que recusa a estagnação, a acomodação profissional.

Já a professora Socorro, ao refletir sobre o que está por vir em sua carreira profissional, considerou-se uma vencedora por tudo o que já alcançou e perspectiva uma aposentaria que já se aproxima. *“Fui na luta e venci, graças a Deus! Tô muito feliz hoje, já tô aqui, caminhando pra minha aposentadoria. Já, já está mais perto, né?”* (Professora Socorro, 2023). Assim, embora, ao longo de sua narrativa, reconheça sua incompletude e a necessidade de formar-se constantemente, ela deixou transparecer que o sentimento de que ser professora traduz-se na felicidade de atuar na comunidade onde nasceu e na perspectiva do início de um novo ciclo de sua vida com a chegada da aposentadoria.

Ao que parece, a professora Socorro encontra-se em uma fase de sua vida profissional que Huberman (2013) chama de fase de “desinvestimento”, que é quando o docente passa a dedicar mais tempo para si e para questões alheias às atividades escolares, acompanhado de reflexões sobre sua vida social, momento em que o fim da carreira se aproxima. Dessa maneira, o olhar da professora Socorro para o próprio futuro não se projeta na possibilidade de uma formação em outros níveis além do que já realizou, que seria um curso em nível *stricto sensu*, mas no encerramento de um ciclo profissional para o início de um novo ciclo de vida, que iniciará com a aposentadoria.

Nesses territórios líquidos de Anamã, quando consideramos o contexto geográfico onde as identidades das professoras e dos professores se constituem, os percursos da vida pessoal-profissional de nossos participantes estão sempre orientados para o retorno ao lugar de origem. Já quando pensamos nos percursos de vida e de formação em relação ao tempo, os projetos de vida estão sempre orientados para o futuro, para uma busca por algo que lhes falta, por algo que necessitam para alcançar a satisfação plena, embora isso seja algo inatingível, como sugere Bauman (2001) no fragmento de texto em epígrafe. Nesse sentido, considerando que “[...] o tempo não tem de ser, porque o futuro ainda não é, porque o passado já não é e o presente não permanece. [...] dizemos que as coisas por vir serão, que as coisas passadas foram e as coisas

presentes passam” (Ricoeur, 2010, p. 17, v. 1). Com base nisso, dizemos que o(a) professor(a) é uma pessoa que está sendo para ser, numa busca incessante e para sempre inconclusa de alguém que ainda não é e, quando for, já não mais será.

PARA NÃO DESEMBARCAR

Iniciamos a escrita desta última parte deste trabalho retomando a indagação que norteou todo o nosso processo de investigação, que foi a seguinte: na perspectiva do professor reflexivo na contemporaneidade, como os/as docentes (re)constroem seus processos identitários e como se reconhecem, enquanto profissionais, no contexto educacional de comunidades ribeirinhas de Anamã, no interior do Amazonas?

Com base nessa indagação e nas interpretações que fizemos das narrativas dos docentes, podemos dizer que a imersão no mundo líquido de comunidades ribeirinhas de Anamã, Amazonas, permitiu-nos compreender que as identidades das professoras e dos professores, mulheres e homens que põem a vida a serviço da educação por entre os rios e a floresta se constituem nas travessias de rios e nas travessias que fazem no curso da vida, considerando todas as fases, desde a infância, passando pela vida escolar e acadêmica, pela entrada e permanência na prática da profissão, continuando pela busca incessante e permanente por aprender mais e para formar-se constantemente.

Ao imergirmos nessa realidade amazônica e falarmos dos processos identitários de professoras e de professores, ao mesmo tempo, retratamos um pouco a realidade das comunidades ribeirinhas de Anamã e o cotidiano desses profissionais para exercer a docência nesses lugares. Nesses territórios líquidos da Amazônia, a vida e as relações sociais atravessam e são atravessadas pelos rios e seus fluxos. Nos rios e com os rios, as pessoas aprendem, ensinam, educam. Pelos rios e com os rios, as pessoas fazem-se professoras e professores, desfazem-se e refazem-se. Os rios passam pela vida e as vidas dos ribeirinhos-amazônicos passam pelos rios.

Nesse contexto ribeirinho-amazônico, ser professora ou professor é algo extremamente desafiador. Foi assim que alguns dos participantes desta pesquisa definiram a atividade docente nesses lugares. Nessa conjuntura, as narrativas revelaram que ainda há uma deficiência na oferta e na qualidade do serviço educacional oferecido para os povos dessas territorialidades. A presença de turmas multisseriadas, a existência de escolas sem condições de higiene sanitária, ausência de acompanhamento pedagógico, falta de apoio logístico para os/as docentes são apenas alguns dos problemas que identificamos nas narrativas dos participantes e que interferem na qualidade da educação dispensada aos estudantes e no processo identitário de professoras e professores.

Assim, em muitos casos, os/as docentes precisam empreender uma verdadeira luta para exercer a profissão nas escolas situadas às margens dos rios dessa região. Enfrentar perigos nos

rios e na floresta faz parte da rotina daqueles que se propõe a viver e a fazer educação nesses lugares. Viajar longas distâncias em pequenas embarcações, como pequenas canoas de madeira, enfrentar tempestades no meio do rio e na floresta, seja para formar-se ou para exercer a profissão, faz parte da realidade das e dos docentes que atuam às margens dos rios de Anamã.

Contrastando com essa realidade, nas duas comunidades onde vivem e trabalham as professoras e os professores que participaram de nossa pesquisa, outras realidades, outros mundos podem ser conhecidos por meio da internet. Embora a qualidade desse serviço não seja boa, essa tecnologia permite aos moradores novas possibilidades para aprender e aos professores novos recursos para melhorar a própria prática. Nessa nova realidade por qual passam os moradores desses lugares, os estudantes têm acesso a um mundo novo totalmente diferente de onde vivem. A internet permite aos educandos enxergarem outras maneiras de se viver e de aprender.

Diante desse novo perfil de estudante, as professoras e os professores se sentem necessitados de buscar alternativas para lidar com esse novo público. Nesse cenário, a internet também passa a ser um mecanismo possibilitador de novas identidades profissionais, de maneira que exige uma nova postura dos docentes frente a esse novo perfil de discentes, além de abrir novas possibilidades de formação.

Nessa dinâmica de ser professor(a) nessas territorialidades ribeirinhas, a profissão docente aparece atrelada ao rio, à canoa, à floresta. Especialmente para esses profissionais da educação, que constroem suas identidades numa estreita relação com a natureza, a canoa, o rio e a floresta são a condição necessária para ser, estar e perspectivar na profissão. Nesse cenário amazônico, as três professoras e os dois professores que narraram suas histórias para nós nasceram em comunidades rurais-ribeirinhas do município de Anamã/AM. Destes, quatro atuam exatamente no lugar onde nasceram e apenas uma professora atua em uma comunidade diferente do seu lugar de nascimento, mas todos exercem a docência em uma comunidade ribeirinha.

Todos têm o curso de Magistério como formação básica. Quando se fala em nível superior, o professor Francisco cursou Normal Superior, por meio do PROFORMAR, e Licenciatura em História pelo PARFOR. A professora Socorro fez Normal Superior pelo PARFOR. A professora Livramento cursou Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR. Já a professora Vitória e o professor Cordeiro fizeram Licenciatura em Pedagogia em universidades privadas. Todos possuem pós-graduação em nível de especialização. Olhando para o perfil de formação dessas professoras e desses professores, vemos que as políticas públicas no campo da

educação docente têm contribuído para formar professores nessa parte da Amazônia brasileira, embora ainda não tenham conseguido contemplar a todos os docentes.

Nesse sentido, os cursos de formação apareceram como um dos elementos principais de constituição identitária dos(as) docentes. O curso de Magistério apareceu como elemento definidor da identidade profissional, porque viabilizou a entrada na docência, enquanto os cursos de licenciatura permitiram a continuidade e a estabilidade na profissão, por meio de aprovação em concursos públicos. Nesse caso, o curso de nível superior apareceu como a condição necessária para permanecer na docência, tendo em vista que legislação educacional brasileira passou a exigir formação superior para atuar no magistério. Já os cursos de pós-graduação, em nível de especialização, apareceram como uma busca para ampliar conhecimento, mas também como uma busca de reconhecimento no contexto de atuação profissional.

Durante a realização dos cursos que participaram, os docentes vivenciaram momentos com os colegas e com os professores que ministraram as disciplinas que deixaram marcas no modo de ser professor(a) de cada um(a) deles(as). Na convivência com os professores, os nossos participantes criaram referências de como gostariam de ser e de como não gostariam de atuar profissionalmente, como relatou Vitoria, dizendo que tem a professora que a alfabetizou como “espelho” para a sua atuação profissional. Da mesma forma, o professor Cordeiro disse que seus ex-professores sempre foram uma inspiração para ele. A professora Livramento falou da própria mãe, que foi sua professora e sua grande incentivadora na docência. A professora Socorro mencionou seu professor do CNS, que a fazia chorar sempre que precisava de fazer alguma apresentação de trabalhos. Esses são alguns exemplos de como os professores marcaram positivamente ou negativamente a identidade profissional de nossos(as) participantes.

Assim, as identidades dessas professoras e desses professores vêm sendo delineadas desde quando ainda eram estudantes. Nesse processo, a rede de relações que cada um construiu no processo de formação do qual participou, seja com os colegas de curso ou com os professores que ministraram as disciplinas, vem contribuindo para que cada um consiga compreender a natureza da profissão e produzir seus próprios sentidos do que é ser professor(a) no contexto ribeirinho em que vivem e trabalham, convergindo com o que os autores que sustentam teoricamente nossa pesquisa defendem.

Quando olhamos para a trajetória de atuação profissional dos(as) docentes, vemos que é marcada pela busca de superação das adversidades impostas pelas condições concretas da realidade ribeirinha-amazônica. Quando falaram das experiências profissionais, pouco

apareceu a vivência com os discentes, a relação com os colegas de profissão ou outras atividades inerentes à docência. O que ficou mais evidente nas narrativas foram as dificuldades enfrentadas nas muitas travessias que precisaram fazer para exercerem a docência nas comunidades ribeirinhas.

Assim, os temporais, o banzeiro nos rios, a chuva, o sol, as adversidades provocadas pela sazonalidade dos rios (tanto pelo período de cheia quanto pelo período de seca dos rios), os medos, as angústias, as incertezas, os perigos e as travessias dos rios feitas em pequenas canoas são vivências significativas que se sobrepõem às vivências do trabalho docente nas escolas. Nesse contexto, os deslocamentos pelos rios e as experiências decorrentes disso parecem marcantes na constituição identitária das professoras e dos professores.

O professor Francisco, quando se referiu às suas experiências profissionais, falou dos diversos papéis sociais de que já precisou desempenhar no exercício docente. O professor Cordeiro relatou a ausência da família na vida escolar dos estudantes e, como consequência, a escola tem assumido atribuições que não são suas. Isso tem afetado não apenas o modo como esses professores se reconhecem, mas também como se comportam na relação com os estudantes e com a comunidade e na maneira como a comunidade os reconhece.

O elemento afeto também ficou bastante evidente nas narrativas. As professoras associam a prática docente à função de mãe enquanto os professores associam o fazer pedagógico ao papel de pai. Assim, a relação entre docentes-discentes-docentes é permeada pelo entendimento de que a tarefa educativa tem a ver com cuidar, com dar carinho e amor aos estudantes. Podemos ver que, nesses “territórios líquidos” nos quais imergimos para realizar este estudo, ainda é bastante forte a ideia de que a docência deve ser exercida com/por amor. Isso sugere que as experiências da vida familiar-ribeirinha refletem no modo como os/as docentes se percebem e enxergam a profissão, mas também como se relacionam com os discentes, ou seja, as experiências pessoais se entrelaçam e se articulam com as experiências profissionais para delinear a identidade das professoras e dos professores.

Diante dessa constatação, o que podemos apreender é que as identidades dos/das docentes estão sendo constituídas com base em valores familiares que ainda são bastante presentes nas comunidades ribeirinhas onde atuaram e atuam. Nesse sentido, a relação docentes-discentes e docentes-famílias tende a ser mais afetiva, aproximando-se de uma relação familiar.

A religiosidade é frequente na narrativa de todos(as) os(as) professores(as). A fé em um Deus supremo apareceu como o elemento que proporciona força, coragem e proteção para que consigam suportar e superar as dificuldades encontradas durante a trajetória de vida

profissional. Na maior parte das vezes que fizeram referência a Deus, foi em forma de agradecimento.

O sentimento de orgulho de ser professor(a) também foi um aspecto que emergiu das narrativas. Para os/as participantes, o exercício da docência tem o significado de um sonho realizado. Essa constatação sugere que a carreira docente ainda é bastante almejada no contexto ribeirinho onde esses profissionais trabalham e vivem. Trabalhar na comunidade onde nasceram significa interromper os deslocamentos pelos rios entre uma comunidade e outra, significa reconectar-se, reaproximar-se. Assim, o retorno para o lugar de origem representa “ter vencido na vida” e, também, a reconexão de laços afetivos e familiares que normalmente são rompidos quando precisam se deslocar para trabalhar em outras localidades, considerando que nem sempre é possível levar a família para residir no local de trabalho.

Embora as professoras e os professores manifestem satisfação em exercerem a docência na comunidade onde gostariam, demonstram, também, reconhecer a necessidade de continuarem a estudar, ou seja, sabem que o formar-se é um processo que não se encerra com um curso de graduação, pós-graduação ou com a estabilização no emprego. No exercício da prática, elas e eles assumem o papel de mediadores do processo educativo, reconhecendo que também precisam aprender e que os estudantes também têm o que ensinar. Dessa maneira, reconhecem que dar continuidade ao estudo faz parte da profissão em que atuam, convergindo com a perspectiva de educação defendida por Freire (2020). Essa maneira de perceber a docência é uma evidência de que essas identidades trazem as marcas dos processos formativos aos quais esses docentes se submeteram.

As narrativas revelaram que as histórias de vida, que se desenrolam em uma realidade rural-ribeirinha e são influenciadas pelas circunstâncias da própria realidade amazônica, determinaram a entrada das professoras e dos professores na docência. Nesse contexto, após a imersão no mundo da docência, a profissão passou a delinear os caminhos, as travessias, as decisões, as identidades. Queremos dizer que, a partir do momento que os(as) docentes entraram na profissão, a vida profissional passou a prevalecer sobre a vida pessoal e acadêmica, ou seja, os aspectos profissionais passaram ser preponderantes sobre os aspectos acadêmicos e pessoais no curso da vida.

Desse modo, nas travessias da vida e nas travessias dos rios, que viabilizam a construção de novas identidades profissionais, outras histórias, outras vidas se entrecruzam com a vida das professoras e dos professores, deixando marcas e contribuindo para que se refaçam constantemente enquanto pessoas e profissionais da educação ribeirinha. São identidades forjadas no dia a dia do ambiente escolar, mas também nos trajetos, nas travessias dos rios, na

superação de dificuldades que a natureza impõe, na relação com a natureza e seus fenômenos. Nesse universo amazônico, não se vislumbra, nos relatos de qualquer dos participantes, o desejo de saírem de suas comunidades para exercerem a profissão em outras localidades ou em outros municípios da região. Os deslocamentos, as travessias, as rupturas, as aventuras empreendidas pelos rios da região foram uma exigência das condições objetivas do contexto em que se encontravam.

Assim, frente a tudo que expomos e com base nas interpretações que fizemos das narrativas, concluímos que as professoras e os professores (re)constroem suas identidades articulando e mobilizando na/pela linguagem conhecimentos e experiências variadas a partir do ambiente onde vivem, trabalham e das relações que estabelecem com estudantes, com seus colegas de trabalho e com a comunidade, de maneira que o ser-professor(a) é (re)significado constantemente, mediante um processo reflexivo que resulta no modo como elas e eles se portam, se relacionam, se reconhecem, desenvolvem suas atividades pedagógicas e se projetam para o futuro.

Nesse esforço que fazemos em busca de uma compreensão de processos identitários, sem qualquer pretensão de dar conta de explicar a totalidade da complexidade da prática docente e dos aspectos que concorrem para viabilizar a constituição de identidades docentes no contexto de comunidades ribeirinhas de Anamá, trouxemos o nosso olhar sobre essa realidade que é apresentada nos discursos das professoras e dos professores dessa parte da Amazônia. Nesse caso, considerando que todo texto se mostra inesgotável ante a leitura/interpretação (Ricoeur, 2010, v. 3), reconhecemos que não esgotamos as possibilidades de interpretações, inferências e análises das narrativas dos participantes da nossa pesquisa.

Nesse momento em que nos aproximamos do fechamento deste ciclo de reconstituição de nossas próprias identidades e da tentativa de compreendermos os processos identitários empreendidos por outros professores(as), precisamos dizer que não é o momento de desembarcar. Ao se fechar, este ciclo abre espaços para outros movimentos que são necessários na nossa vida acadêmica e profissional. Assim, fechamos esta etapa com o desejo de continuarmos a navegar pelos rios amazônicos fazendo educação, produzindo conhecimento e nos (re)refazendo professoras e professores constantemente.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>>. Acesso em: 05 de set. de 2021.
- ALARCÃO, Isabel. **A Escola Reflexiva**. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, Marli; *et al.* **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000300015&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 03 de jan. de 2021.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Trad: Maria Lúcia Pereira. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selam G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introd. e trad: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. **Reformulação do livro sobre Dostoiévski**. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introd. e trad: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b. p. 337-358.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad: Plínio Dentzien. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Trad: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BELTRÃO, Otto Gilberto de Arruda. **Realidade da Amazônia brasileira**. Manaus, AM: [s.n.], [1998]. 392 p.
- BENVENISTE, Émile. **O homem na linguagem**. Trad: Isabel Maria Lucas Pascoal. 2. ed. Lisboa: Vega, 1992.
- BOCCHINI, Ana Gouvêa. **Mulheres de Santa Luzia da ilha do Baixo: modo de vida na várzea do Baixo Solimões**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia). Manaus: UFAM, 2013. 131f.

BOFF, Leonardo. A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRAIT, Beth. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 15-32, 2004. <<https://www.scielo.br/j/tes/a/fmcBTKbHMfQLWN8MfL3J45L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasil.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços. Suframa. Polo Industrial de Manaus. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços. 2017. <https://www.gov.br/suframa/pt-br/assuntos/polo-industrial-de-manaus>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRITO, Rosa M. de. OS FIOS E AS CORES NA REDE DE CONHECIMENTOS DO PPGE: 31ANOS DE CRIAÇÃO, 30 DE FUNCIONAMENTO. Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3769>>. Acesso em: 03 de fev. de 2023.

BRUM, Eliane. **Banheiro òkótó: uma viagem à Amazônia centro do mundo**. Companhia da Letras, 2021.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqW3P4fcfZNKziNHnF3mJ/>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CAMPOS, Alessandra T. **Narrativas de Professores no Ensino Tecnológico**. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. 2015.

CARNEIRO, Tânia M. Cesar. Histórias contadas, histórias vividas. a constituição de identidades de professores(as) negros(as). 2014. 78f. Orientadora: Marluce Pereira da Silva. Dissertação. Mestrado (Profissional em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7625>>. Acesso em: 02 de mai. 2022.

CIAMPA, Antônio da C. **Identidade**. In: LANE, Silvia T. M; CODO, Wanderley. (Orgs.) Psicologia Social: o homem em movimento. ed. 8. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. p. 58-75.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia/MG: EDUFU, 2015.

COMUNIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/comunidade/#:~:text=Significado%20de%20Comunidade,vivem%3A%20viviam%20na%20mesma%20comunidade>. Acesso em: 04 jan. 2024.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad: Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Diana S. **Estratégias bioclimáticas e tecnológicas para edificações escolares em áreas de inundação nos municípios de Anamá e Iranduba no estado do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil). Manaus: UFAM, 2019. 89f.

CUNHA, Genilza S. **Língua(gem) e identidade em um contexto de formação de professores indígenas em Boa Vista (RR)**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista/RR, 2016.

DARSIE, Marta M. P.; CARVALHO, Anna M. P. de. **O início da formação do professor reflexivo**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 90-108, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33580>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300002&script=sci_abstract>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DI GIORGI, Cristiano A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DISTÂNCIACIDADES.NET. **Distância entre Manaus e Anamá**. Disponível em: <http://br.distanciacidades.net/distancia-de-manaua-a-anama>. Acesso em: 07 ago. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Trad: Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FONTOURA, Maria M. **Fico ou vou-me embora?** In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Trad: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013. p. 171 – 197.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Homens Anfíbios: etnografia de um campesinato das águas**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

FREITAS, Luis F. R. A identidade cultural na interface com os estudos enunciativos e discursivos. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TEXTO, ENUNCIÇÃO E DISCURSO**, 2010. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/anais/sited/arquivos/LuisFelipeRhodenFreitas.pdf>>. Acesso em: 29 de abr. 2022.

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. Ed. Ática, 2001.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 de jan. de 2021.

GEBRAN, Raimunda A. **A profissionalização e o trabalho docente no desenvolvimento do raciocínio geográfico**. In: TREVIZAN, Zizi; DIAS, Carmen L. (Org.). **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Curitiba: CVR, 2012.

GENTIL, Hélio Salles. **Introdução**. In: RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. v. 1. Trad: Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GHEDIN, Evandro. **Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa**. In: **Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, v. 2, p. 1-14, 2004. Disponível em: <<https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica** In: GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2009. p. 1-28. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>>. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Trad: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOMES, Marineide de O.; ANASTASIOU; Léa das G. C. **Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores**. In: PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria A. S. (Org.). Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 113-144.

GONÇALVES, José A. M. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Trad: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013. p. 141-169.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Trad: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013. p. 63-78.

GRONDIN, Jean. **Paul Ricoeur**. Trad: Sybil Safdie Douek. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & realidade, v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>>. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** Trad: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-131.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

HOLANDA, Cecília C. M. L. **Identidade e subjetividade no processo de formação do professor-aluno do PARFOR no município de Tefé (AM)**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Trad: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade de Anamá: panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/anama/panorama>. Acesso em: 03 fev. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade de Coari: panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/coari/panorama>. Acesso em: 03 jan. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade de Parintins: panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/panorama>. Acesso em: 05 jan. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad: Silvana Cabucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOBIM, Anísio. **O Amazonas: sua história (ensaio antropogeográfico e político)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari N. F. de. **Identidade: questões conceituais e contextuais**. *Rev. Psicol. Soc. Instituc*, v. 2, n. 1, p. 24, 2000. Disponível em: <<http://www.robertexto.com/archivo7/identidade.htm>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

LEITE, Carlinda. **Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal**. *Educação*, v. 28, n. 3, p. 371-389, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84805702.pdf>>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

LIBÂNEO José C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MALDONADO, Ruth. **Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 149-157, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572010000100016&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Trad: Cristina Antunes. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1 (1), 109-131, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 28 de dez. de 2020.

MARINAI, Fabio; MONTEIRO, Filomena M. de A. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 109-134, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6195617>>. Acesso em: 04 de set. de 2021.

MARINS, Ilda M. M. **Processos de identificação com a docência: um olhar a partir da trajetória de formação de alunas em um curso de Licenciatura em Letras**. 2013. 153 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, 2013.

MARTINS, Fabiana M. As saúdes na Amazônia ribeirinha: análise do trabalho em saúde no território líquido. 2021. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus-AM, 2021. 228 f.

MARTINS, Fabiana M.; *et al.* Produção de existências em ato na Amazônia, Brasil: “território líquido” que se mostra à pesquisa como travessia de fronteiras. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. e210361, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2022.v26/e210361/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Trad: Jonas Pereira dos Santos. Campinas – SP: Editorial Psy II, 1995.

MEDEIROS, Josiane de S. **Caminhos da população ribeirinha: produção de redes vivas no acesso aos serviços de urgência e emergência em um município do Estado do Amazonas**. In: MEDEIROS, Josiane de S.; SCHWEICKARDT, Júlio C. (Org.). Caminhos da população ribeirinha: produção de redes vivas no acesso aos serviços de urgência e emergência em um município do Estado do Amazonas. 1. Ed. Porto Alegre/RS: Rede UNIDA, 2021. p. 16-199.

MELLO, Octaviano. **Topônimos amazonenses: nomes das cidades amazonenses, sua origem e significação**. 2. ed. Manaus, AM: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1986.

MELLO, Thiago de. **Amazonas: pátria da água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José. A trajetória histórica das ações afirmativas e o Serviço Social: reflexões a partir da constituição de seu arcabouço legal. **Salão do Conhecimento**, 2017. Disponível em: <<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7770/6507>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MOITA LOPES, Luiz P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz P. da. **Introdução – Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MOITA, Maria da C. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Trad: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

NASSAR, Sérgio E. **A identidade profissional dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará**. 2013. 233 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação.

NEVES, Flávio. Conversa informal com Josué Cordovil Medeiros. Vila Cuia, Anamá-AM, 13 abr. 2023.

NISHIKIORI, Igor. O que é SSD? Veja como funciona o armazenamento para PC e notebook, 2022. Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/noticias/2022/12/o-que-e-ssd-entenda-como-funciona-a-tecnologia-de-armazenamento.ghtml>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01005742017000401106&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 de jan. de 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em:< <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> >. Acesso em: 03 de jan. de 2021.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org.). Profissão professor. Trad: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal: Editora Porto, 2014.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Trad: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999. Disponível em: < <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/690>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PASSEGGI, Maria da C.; SOUZA, Elizeu C. de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, 2017. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Maria-Passeggi-2/publication/342824263_ENFOQUES_NARRATIVOS_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_BRASILENA/links/61def0d43a192d2c8af70e56/ENFOQUES-NARRATIVOS-EN-LA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-BRASILENA.pdf>. Acesso em: 23 de fev. 2023.

PERES, Cláudio A. A docência nas diferenças culturais: processos de identificação docente no Instituto Federal campus Coari-Amazonas. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, 2022. 318 f.

PESTANA, Rita. A seca de 2005 em Anamá: percepção e sazonalidade no Baixo Solimões. In: TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. (Orgs.). Depois que a chuva não veio: respostas sociais às secas no Nordeste, na Amazônia e no Sul do Brasil. Fortaleza: FUNCEME, 2010.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e escrita de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Cursos Avaliados e Reconhecidos. Brasil. Disponível em: <https://sucupira-beta.capes.gov.br/sucupira4/>. Acesso em: 9 nov. 2023.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Trad: Hilton Japiassu. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Trad: Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1976.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. v. 1. Trad: Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. v. 3. Trad: Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROMANOWSKI, Joana P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/publico/JOANA_PAULIN_ROMANOWSKI.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 1. ed. v. 2. [s.l]: Editora Nova Aguilar, 1994.

SAKS, Flavia do C. **Busca booleana: Teoria e prática**. 2005. Orientador: Gregor Baranow. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Gestão da Informação, Setor de Ciências Aplicada, Universidade Federal do Paraná. 2005. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48319>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SANTOS, Carla C. B. dos. **Identidade docente em mudança social: contribuições da análise de discurso crítica com foco em consciência linguística crítica**. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Clara C. **Profissões e Identidades Profissionais**. Coimbra/Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

SANTOS, Jonildo V. dos. **Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade**. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SANTOS, Lilian C. A dos. **Identidades docentes e Amazônia: movimentos no contexto de um programa de formação**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado) apresentada aos Institutos de Física, Química e Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *GEOgraphia*, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus, Feira de Santana**, v. 1, n. 31, p. 39 – 74, 2004. Disponível em: <<https://silo.tips/download/formacao-continuada-numa-perspectiva-de-mudana-pessoal-e-profissional>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 04 de abr. 2022.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. Trad: Fábio Ribeiro. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHWEICKARDT, Júlio C. *et al.* Território na Atenção Básica: abordagem da Amazônia equidistante. In: CECCIM, Ricardo B. *et al.* (Orgs). *In-formes da Atenção Básica: aprendizados de intensidade por círculos em rede*. 1. ed. Porto Alegre/RS: Rede UNIDA, 2016. p. 101 – 132.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Luiza M. da. **A língua constitui o professor: identidades (conflitantes) de professores de línguas estrangeiras**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, 2012.

SILVA, Tomaz T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, Elaine Pires *et al.* **A arte do cuidado em saúde no território líquido: conhecimentos compartilhados no Baixo Rio Amazonas, AM**. 1. ed. Porto Alegre/RS: Rede UNIDA, 2020.

SOUZA, Ana C. N. de. A identidade profissional docente do egresso do curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química/ISB/UFAM Coari-AM. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SOUZA, Elizeu C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão-narrar a vida. **Educação**, v. 34, n. 02, p. 213-220, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822011000200012&script=sci_abstract>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SOUZA, Elizeu C. de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: < <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUZA, Paula F. da S. **Expectativas de atuação profissional de formandos em pedagogia**. Orientador: Riva Bauzer. Dissertação (Mestrado em Educação) – FGV – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1976. Disponível em: < https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV_308c7b0e5cd590b61e9818369e6feb4d>. Acesso em: 17 de mar. 2022.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras: a busca de identidade**. Trad: Geraldo G. de Souza. São Paulo: EDUSP, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. ed. 17. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, W. G. et al. Os solos das várzeas próximas à calha dos rios Solimões-Amazonas no Estado do Amazonas. In: WORKSHOP GEOTECNOLOGIAS APLICADAS ÀS ÁREAS DE VÁRZEA DA AMAZÔNIA, 2007, Manaus. Trabalhos apresentados no Workshop. Manaus: Ibama, 2007. p. 29-36. Disponível em: < https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Os+solos+das+v%C3%A1rzas+pr%C3%B3ximas+%C3%A0+calha+dos+rios+Solim%C3%B5es-Amazonas+no+Estado+do+Amazonas.&btnG=>>. Acesso em: 08 ago. 2023.

TREVIZAN, Zizi. **A profissionalização e o trabalho docente na formação de leitores**. In: TREVIZAN, Zizi; DIAS, Carmen L. (Org.). **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Curitiba: CVR, 2012.

VANIN, Aline Aver; NUNES, Camila Xavier. Implicações linguístico-cognitivas e conceituais da multimodalidade tecnocomunicacional. In: GABRIEL Rosângela; et al. (Org.). **Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura**. Curitiba: Multideia, 2014. p. 47-60.

VASCONCELOS, Corina F. C. **Pedagogia da identidade: interculturalidade e formação de professores**. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VASCONCELOS, Maria G. da S. **Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus**. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. Trad: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

XAVIER, Manuely V. de S. F. O processo de constituição identitária docente dos alunos de Letras da UFRN do turno noturno. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: NO BANCO DA CANOA, NAS CORRENTEZAS DO SOLIMÕES:
NAVEGANDO EM PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES EM
TERRITÓRIOS LÍQUIDOS DO INTERIOR DO AMAZONAS **Pesquisador:** JOSUÉ
CORDOVIL MEDEIROS **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 65149322.8.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED /

UFAM **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.759.031

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 16 de novembro de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenadora)

Obs.: O título deste trabalho de pesquisa foi alterado para: **No banco da canoa, nas correntezas do Solimões: travessias que nos (re)fazem professoras e professores em territórios líquidos do interior do Amazonas**