



ENTRE RIOS E FLORESTAS: O CONSTITUIR-SE PROFESSOR/A NAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA RESERVA EXTRATIVISTA RIO IRIRI

BETWEEN RIVERS AND FORESTS: BECOMING A TEACHER IN THE SCHOOLS OF RIVERINE COMMUNITIES IN THE RIO IRIRI EXTRACTIVE RESERVE

Rosiane Portilho  

Secretaria Municipal de Educação de Altamira-Pará

Josiney da Silva Trindade   

Universidade Federal do Amazonas, UFAM

Resumo: Neste estudo, tivemos o objetivo de analisar como as experiências profissionais nas comunidades ribeirinhas da Reserva Extrativista Rio Iriri, Altamira-PA, contribuem para a formação da identidade docente de professores/as não pertencentes a essas comunidades. Para tanto, realizamos este estudo com abordagem qualitativa, partindo de nossas experiências profissionais nas escolas das comunidades ribeirinhas da Resex Rio Iriri. Como resultado, discutimos seis questões que perpassam a formação da identidade do/a docente que atua, mas não pertence às comunidades da Resex. São elas: adaptação ao contexto local; desigualdade de recursos; desenvolvimento de metodologias alternativas; condições de trabalho; resiliência e frustração; e papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica. Esses aspectos moldam professores/as capazes de enfrentar adversidades, comprometidos/as e preparados/as para lidar com realidades desafiadoras. Contudo, é necessário enfatizar a perceptível negação de direitos e precarização do trabalho docente, o que acaba por moldar a autopercepção e a identidade docente dos/as professores/as.

Palavras-chave: Reserva Extrativista Rio Iriri; Comunidades ribeirinhas; Educação escolar; Identidade docente.

Abstract: In this study, we aimed to analyze how professional experiences in the riverside communities of the Rio Iriri Extractive Reserve, in Altamira-PA, contribute to shaping the teaching identity of teachers who do not belong to these communities. To this end, we conducted a qualitative study based on our professional experiences in schools within the riverside communities of the Resex Rio Iriri. As a result, we discussed six issues that influence the formation of the teaching identity of educators who work in, but do not belong to, the Resex communities. These issues are: adaptation to the local context; resource inequality; development of alternative methodologies; working conditions; resilience and frustration; and the role of school management and pedagogical coordination. These aspects shape teachers who are capable of overcoming adversity, committed, and prepared to deal with challenging realities. However, it is necessary to highlight the evident denial of rights and the precariousness of teaching work, which ultimately shape teachers' self-perception and professional identity.

Keywords: Rio Iriri Extractive Reserve; Riverside communities; School education; Teaching identity.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, trouxemos como objeto de análise a formação da identidade docente de professores/as que atuam em comunidades ribeirinhas da Reserva Extrativista Rio Iriri, localizada no Município de Altamira-PA.

A identidade docente é multifacetada, abrangendo uma gama de dimensões pessoais e profissionais, refletindo as complexas interações entre a formação, a prática e o contexto social e cultural nos quais o/a professor/a está inserido/a e atuando profissionalmente. Com isso, a construção dessa identidade é contínua e dinâmica, se dando ao longo da carreira docente, sendo influenciada por experiências pessoais, formação acadêmica, ambiente de trabalho, políticas educacionais e pelas interações com pares, estudantes e demais membros/as da comunidade escolar, assim como, da comunidade na qual a escola se encontra inserida.

Neste contexto, tal identidade não se restringe e não é determinada apenas pelo conhecimento de conteúdos específicos e à aplicação de metodologias de ensino, envolvendo também a capacidade do/a docente refletir sobre sua própria prática, de reconhecer e responder às necessidades diversas dos/as estudantes, e de se engajar em um processo de desenvolvimento profissional contínuo. Ou seja, a identidade docente é moldada tanto pela teoria quanto pela prática, e é através da reflexão crítica sobre essas experiências que o/a professor/a constrói seu próprio sentido de ser educador/a.

No mesmo sentido, precisamos considerar a importância de aspectos emocionais e relacionais do/no ensino, levando-se em conta que a conexão emocional entre professor/a, estudante e comunidade, o sentimento de pertença àquela comunidade escolar e a satisfação pessoal com a profissão são elementos cruciais que contribuem para uma identidade docente positiva. Por outro lado, desafios como a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e o ambiente escolar desfavorável podem impactar negativamente essa identidade, levando à desmotivação ou mesmo à crise identitária no exercício da profissão.

De forma mais específica, é importante discutir como esses processos ocorrem no caso de professores e professoras que atuam em comunidades tradicionais, como no contexto de escolas de comunidades ribeirinhas de reservas extrativistas, visto que se trata de um cenário diferente que requer práticas pedagógicas diferenciadas e específicas, assim como, requer um modo diferente de relacionamento com a própria comunidade escolar e comunidade local.

Diante disso, por meio nossas experiências profissionais na Reserva Extrativista Rio Iriri (Resex Rio Iriri), buscamos problematizar “Como as experiências educacionais nas comunidades ribeirinhas de reservas extrativistas contribuem para a formação da identidade docente do/a profissional não pertencente a essas comunidades?”.

Alinhado a este problema de pesquisa, delimitamos como objetivo geral analisar como as experiências profissionais nas comunidades ribeirinhas da Reserva Extrativista Rio Iriri, Altamira-PA, contribuem para a formação da identidade docente de professores e professoras não pertencentes a essas comunidades. E como objetivos específicos buscamos: 1) caracterizar o campo de atuação docente dos/as professores/as das comunidades ribeirinhas da Resex Rio Iriri; 2) discutir os principais aspectos que envolve a formação da identidade docente neste contexto; e 3) compreender quais os principais fatores que contribuem para a formação da identidade docente do/a profissional não pertencente as comunidades da Resex Rio Iriri.

Além das justificativas pessoais e profissionais, visto que se tratou do nosso campo de atuação profissional, ressaltamos a relevância da realização desta pesquisa por ser a identidade docente um tema de significativa importância para a área da educação, em especial à Educação no Campo, pois compreendê-la em maior profundidade permite uma valorização dos/as profissionais, em especial daqueles/as que atuam em comunidades e povos tradicionais. Assim, é importante ter uma compreensão das múltiplas dimensões dessa identidade para fortalecer a profissão e, conseqüentemente, promover uma educação de qualidade e significativa para todos/as. De todo modo, as reflexões aqui realizadas são importantes para a discussão e implementação de políticas e práticas que reconheçam e apoiem professores/as, promovendo seu desenvolvimento contínuo e garantindo que se sintam valorizados/as e motivados/as no decorrer de sua trajetória docente.

No que diz respeito a organização deste artigo, ela está assim configurada: na seção um, apresentamos a metodologia desenvolvida no estudo; na seção dois, discutimos nossos fundamentos e entendimentos teóricos sobre identidade docente; na seção três, realizamos uma breve caracterização da Reserva Extrativista Rio Iriri, das comunidades ribeirinhas e suas escolas; na quarta seção, discutimos os principais aspectos envolvidos na formação da identidade do/a docente não pertencente as comunidades da Resex Rio Iriri; e, posteriormente, são feitas as considerações finais.

METODOLOGIA

Para analisarmos como as experiências nas comunidades ribeirinhas de reservas extrativistas contribuem para a formação da identidade docente do/a profissional não pertencente a essas comunidades, realizamos este estudo partindo de uma abordagem qualitativa, buscando compreender um nível de realidade que não pode ser reduzido a quantificações, de modo que nos atemos a um orbe de crenças, significados, valores, preconceitos, ideias, hábitos e outros fenômenos que constituem a realidade social (Minayo, 2007).

As discussões realizadas aqui, partem de nossas experiências como docentes em escolas das comunidades ribeirinhas da Reservas Extrativista Rio Iriri, ou seja, partem de um Relato de Experiência (RE), que nada mais é do que um registro de experiências vivenciadas (Lüdke; Cruz, 2010). Além disso, é válido ressaltar que, em um RE, precisamos ir além da simples descrição do que ocorrera (experiência próxima) para atribuímos um real significado a essa vivência por meio de uma análise crítica e reflexiva, fundamentada em abordagens teóricas e metodológicas (experiência distante) (Lucci; Flores; Almeida, 2021).

Neste contexto, partimos de nossas experiências porque, ao considerá-las, ponderamos a possibilidade de abordamos problemas reais enfrentados pelos/as educadores/as no ambiente escolar dessas comunidades. De igual forma, ao refletirmos sobre nossas experiências, consideramos a possibilidade de compartilhamento de estratégias para lidar com os problemas ali identificados.

De toda forma, ao analisar o próprio trabalho e suas estratégias, os/as educadores/as podem identificar pontos fortes e outros carentes de melhoria em suas práticas, permitindo não apenas seu aprimoramento individual, mas também o desenvolvimento da comunidade escolar como um todo. Em resumo, os relatos de experiência são uma ferramenta valiosa no campo da educação, pois proporcionam soluções práticas e baseadas em evidências para resolver problemas e aprimorar práticas pedagógicas.

IDENTIDADE DOCENTE: ASPECTOS ENVOLVIDOS

Quando pensamos sobre identidade, precisamos pensá-la em sua complexidade, considerando sua contínua criação de sentido e a (re)interpretação dos valores e experiências

peçoais, de modo que esse processo é dinâmico e, ao mesmo tempo, indispensável para a compreensão de como os indivíduos se percebem e são percebidos nos mais diferentes contextos, a exemplo da figura docente.

Sobre identidade, Gee (2000) apresenta uma concepção que abrange quatro dimensões que interagem entre si. A primeira é a Identidade natural, que se relaciona com os atributos que os indivíduos herdam, a exemplo de características genéticas e traços de personalidade, sendo ela a essência do ser, que é, em grande parte, determinada pela origem e pelo legado biológico. A segunda é a Identidade institucional, que se refere à posição ocupada por um indivíduo dentro de uma estrutura organizacional, como uma empresa, uma escola ou qualquer outra instituição, sendo ela marcada pelos direitos e responsabilidades que são e/ou estão associados a essa posição, o que molda a forma como o indivíduo é percebido e como se comporta dentro daquele contexto. A terceira é a Identidade discursiva, que abrange as características pessoais que definem a subjetividade de uma pessoa nas suas interações com os outros. Assim sendo, ela se expressa através da comunicação e das narrativas que os indivíduos constroem sobre eles mesmos, o que influencia na forma como são reconhecidos socialmente. E, por último, a quarta é a Identidade de filiação, a qual está ligada à pertença a grupos de afinidade que compartilham práticas, interesses e objetivos que são comuns, de modo que ela permite a integração através da participação e partilha de práticas específicas, e isso acaba por promover um senso de comunidade e pertencimento.

Tratando especificamente da identidade docente, que no nosso entendimento conflui as quatro dimensões de identidade acima expostas, Sachs (2001) ressalta que tornar-se professor é um processo de (trans)formação contínua e dinâmica, pois a identidade docente é aberta e negociada, sendo desenvolvida através de experiências e interações ao longo da carreira profissional. Este processo envolve adaptações e desenvolvimento constantes, refletindo a complexidade e as demandas do papel do professor e da professora.

De todo modo, a partir de Gee (2000) e Sachs (2001), é possível compreendermos a natureza dinâmica e multifacetada da identidade, não sendo ela um estado, algo fixo ou engessado, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução, que é influenciado por fatores internos e externos. Desta forma, a compreensão das diferentes dimensões e processos identitários é fundamental para qualquer reflexão sobre a identidade docente e as suas implicações nos diversos contextos sociais e profissionais nos quais atuam os/as professores/as. Ainda sobre esse processo contínuo de construção da identidade docente, em Fanghanel (2012)

e Pimenta e Anastasiou (2005) vislumbramos a importância das crenças e emoções dos/as professores/as, visto que elas não apenas influenciam e incidem em suas práticas pedagógicas, mas também moldam sua autoimagem como educadores/as.

Outro ponto que devemos considerar é o significado social atribuído à educação e à profissão pelo/a próprio/a professor/a, pois isso influencia não somente suas práticas pedagógicas, mas também a maneira como eles/as, de modo geral, se veem dentro da sociedade e da profissão. Desta feita, o reconhecimento da função social de professor/a e a valorização da profissão são fundamentais para fortalecer a identidade docente.

Além disso, como é possível constatar em Kreber (2010), a identidade docente é profundamente influenciada por fatores contextuais, como o ambiente sociocultural, o contexto organizacional da instituição onde o/a professor/a trabalha e as relações interpessoais com colegas e estudantes. Neste sentido, o autor também destaca a importância dessas relações na formação da identidade docente, juntamente com as percepções individuais sobre si mesmo como professor/a e sobre os objetivos educacionais.

No bojo das discussões aqui tecidas, também precisamos considerar que a formação inicial e continuada desempenha um papel crucial na construção da identidade docente, fornecendo habilidades técnicas e contribuindo para o desenvolvimento da profissionalidade, do conhecimento e da experiência de professores e professoras. Assim sendo, essa formação não pode ser e não se resume apenas ao conhecimento acadêmico, pois abrange aspectos emocionais, cognitivos e morais relacionados à profissão (McNaughton; Billot, 2016).

Em suma, a identidade docente é um processo multifacetado e dinâmico que resulta da interação complexa entre fatores subjetivos, sociais, contextuais e organizacionais, ou seja, a compreensão dessa complexidade é essencial para promoção do desenvolvimento profissional dos/as professores/as e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

A RESERVA EXTRATIVISTA RIO IRIRI, AS COMUNIDADES RIBEIRINHAS E AS ESCOLAS: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO

A criação da Reserva Extrativista Rio Iriri foi oficializada com o Decreto de 5 de junho de 2006, que “Dispõe sobre a criação da Reserva Extrativista Rio Iriri, no Município de Altamira, no Estado do Pará, e dá outras providências” (Brasil, 2006, p. 1).

Esta reserva fica localizada no Município de Altamira, Estado do Pará, em uma região que testemunhou um intenso fluxo migratório a partir do final do Século XIX até meados do Século XX, mais especificamente, durante o período do ciclo de exploração da borracha. Neste período, houve um fluxo de migrantes da Região Nordeste do Brasil para as margens do Rio Iriri, o que desencadeou importantes tensões entre seringalistas, seringueiros/as e comunidades indígenas. Atualmente, a Resex Rio Iriri enfrenta múltiplas pressões, incluindo desmatamento, conflitos de propriedade e uso da terra, assim como, a crescente urbanização (ISA, 2024).

No início do Século XXI, a invasão de terras por “grileiros”¹ ganhou força na região, com diferentes grupos disputando o direito ao uso da terra com os moradores/as locais, resultando em persistentes conflitos entre esses/as últimos/as e grileiros, deixando sequelas até os dias atuais. Mediante esse cenário de invasão e degradação ambiental, os/as residentes do Rio Iriri, em coletividade com movimentos sociais locais, se mobilizaram para reivindicarem seus direitos. Neste contexto, a criação da Resex emergiu como uma resposta organizada às ameaças vigentes, sendo instituída em 2006, se tornando um meio de garantia de proteção e de reconhecimento dos direitos das comunidades extrativistas daquela região (ISA, 2024).

No que se refere às atividades econômicas e de subsistência, segundo o Instituto Socioambiental (ISA):

Há diversos produtos manejados na Resex do Rio Iriri: castanha-do-pará (*Bertholletia excelsa*), breu (resina vegetal), babaçu (*Orbignya phalerata*), madeira, coleta de mel, pataúá (*Oenocarpus bataua*), açaí (*Euterpe oleracea*), seringa (*Hevea brasiliensis*), copaíba, cipó titiva e cipó timbó, entre outros produtos. Alguns deles são voltados para a comercialização, outros para o uso das famílias ribeirinhas (como na alimentação, na medicina tradicional, na construção das casas e canoas). Alguns produtos são ainda extraídos tendo em vista as duas finalidades (como a pesca, a coleta de mel e de óleos). Dentre as técnicas utilizadas para o manejo, muitas preservam os recursos locais facilitando a renovação dos mesmos. A pesca também tem um peso importante: é a principal fonte de renda dos ribeirinhos, enquanto a castanha é a segunda fonte de renda da população. Andiroba, copaíba e cipós são mais utilizados no cotidiano da comunidade e a caça, para subsistência, concentra-se em queixada, anta, veado e ovos de tracajá. A agricultura está em terceiro lugar [...]. A agricultura na Resex do Rio Iriri ocorre na forma de roças voltadas para subsistência, considerando a dificuldade de venda da produção. Poucas famílias comercializam a farinha de mandioca. As moradias apresentam técnicas construtivas tradicionais, com forte presença de elementos característicos locais, retirados diretamente da mata e beneficiados

¹ Indivíduos que falsificam documentos para se apropriarem de terras que não são deles, geralmente essas terras são áreas públicas, donos ausentes ou de povos e comunidades tradicionais ou do campo.

pelos próprios moradores, como a madeira nativa, o barro, o cipó, a palha babaçu para fechamento da cobertura e vedações (ISA, 2024).

Neste cenário de relações socioeconômicas complexas, o campo de atuação dos/as professores/as da Reserva Extrativista Rio Iriri é constituído por dez escolas, sendo uma escola polo e nove escolas anexas, cada uma localizada em comunidades ribeirinhas diferentes. A escola polo é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental São Francisco, fundada em 2008, sendo uma pequena sala na Ilha do Zé Porto. No mesmo ano, a escola sofreu um incêndio acidental, sendo reaberta no ano seguinte, em 2009, já na Comunidade São Francisco, possuindo uma sala de aula, uma sala de leitura e uma pequena cozinha (Altamira, 2023).

A comunidade atendida pela E.M.E.I. F. São Francisco faz parte de uma área de reserva extrativista conhecida como Resex Rio Iriri, onde a clientela é composta exclusivamente por residentes locais. Composta por cerca de 200 moradores, a comunidade São Francisco se estende ao longo do Rio, com casas separadas por períodos de 5 a 20 minutos de distância umas das outras (Altamira, 2023).

Vale ressaltar que a Escola Polo, ou seja, a E.M.E.I.F. São Francisco, acolhe outras nove escolas anexas, localizadas em nove comunidades ribeirinhas diferentes, são elas: E.M.E.F. Boa Esperança do Iriri; E.M.E.F. Boa Vista; E.M.E.F. Cachoeirinha; E.M.E.F. Furo do Fava; E.M.E.F. Manelito; E.M.E.F. Nosso Sonho; E.M.E.F. São Lucas; E.M.E.F. Nova Iriri; e E.M.E.F. Ideinha. Com isso, a gestão da Escola Polo gerencia e atende as demandas das dez escolas, juntamente com a colaboração da coordenação pedagógica. Cada coordenador/a pedagógico/a fica responsável em prestar apoio a três escolas (Altamira, 2023).

Neste contexto de desafios, a participação das comunidades na gestão escolar é significativa através do envolvimento em eventos festivos, reuniões e projetos educacionais e comunitários, sendo uma característica importante e observada pelos/as docentes que atuam naquela região. Além disso, como registrado também no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, as comunidades ribeirinhas mantêm vivas suas tradições culturais, incluindo festividades como o São João, Nossa Senhora das Dores e Santa Luzia, além de respeitar as celebrações religiosas nacionais e municipais (Altamira, 2023).

As atividades econômicas e de subsistências dessas comunidades, como já sinaladas, estão centradas na pesca, coleta de castanha-do-Pará, produção de farinha, coleta de látex de seringueiras e outras atividades extrativistas que não apenas sustentam a vida local, mas também são transmitidas às gerações mais jovens, como parte importante para a preservação da cultura e meio ambiente daquele território. Além disso, essas atividades desempenham a função

de manter um equilíbrio entre a subsistência e a preservação ambiental, refletindo a profunda ligação das comunidades com a natureza, com o território, o que requer que uma ação diferenciada por parte das escolas e professores/as que atuam nessas comunidades (Altamira, 2023).

OS ASPECTOS ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE NÃO PERTENCENTE AS COMUNIDADES DA RESEX RIO IRIRI

Inicialmente, é importante ressaltarmos que, para além da observação do processo de ensino-aprendizagem e da relação professor/a-estudante, nossa inserção na educação escolar das comunidades ribeirinhas da Resex Rio Iriri nos permitiu observar diferentes realidades, pois nos deparamos com situações nas quais professores e professoras não estavam familiarizados/as e, conseqüentemente, não conseguiam desenvolver metodologias de ensino eficientes e aplicáveis no contexto educacional da Resex.

Além disso, o cenário em que nós estávamos inseridos/as não oferecia uma infraestrutura necessária para atender às necessidades dos/as estudantes. Muitas vezes, não havia carteiras ou mesas nas escolas das comunidades. Escolas essas que contavam com estudantes de diferentes níveis escolares e com necessidades educacionais especiais, geralmente sem laudos médicos, mas, ainda assim, inseridas em turmas multisseriadas sem acompanhamento adequado.

Muitos/as professores/as, sem recursos didáticos adequados ou meios de obter informações e formações necessárias, se sentiam desanimados/as por não possuírem as ferramentas necessárias para desenvolver seu trabalho de forma eficaz. Assim, a adaptação à realidade das escolas na Resex Rio Iriri também representa um grande desafio, visto que a maioria delas não dispõe de locais apropriados para acomodar professores/as, que muitas vezes dormem nas salas de aula, nas casas dos/as moradores/as ou em qualquer outro lugar que sirva de abrigo durante o ano letivo.

Essa realidade, até antes da chegada no local de trabalho, era desconhecida por muitos/as professores/as que vinham de áreas urbanas, com formações voltadas para ambientes escolares mais infraestruturados e urbanizados, de modo que, esse primeiro contato com essas áreas, muitas vezes, resultava em choque de realidade e sentimento de impotência ao perceberem as limitações dos recursos disponíveis para realização de seus trabalhos.

Mediante este cenário, e por meio de nossas experiências, constatamos algumas dimensões que implicam na formação da identidade docente, especialmente em contextos desafiadores como o descrito acima. Isto nos permitiu refletir sobre alguns aspectos fundamentais para compreendermos como essa experiência molda a identidade profissional dos/as professores/as.

Neste sentido, refletimos sobre seis questões por nós identificadas, que são relevantes e estão intrinsicamente relacionadas à formação da identidade docente do/a professor/a, particularmente daquele/a que leciona em comunidades ribeirinhas de reservas extrativistas, mas que não pertencem à essas comunidades. Estas questões correspondem à adaptação ao contexto local, às desigualdade de recursos, ao desenvolvimento de metodologias alternativas, à realidade das condições de trabalho, à resiliência e frustração e ao papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica naquele contexto.

A primeira questão a ser discutida é a adaptação do/a professor/a ao contexto local, visto que a formação inicial desses/as profissionais, quase sempre voltada para escolas urbanas e melhor estruturadas, pode não os/as preparar adequadamente para enfrentar realidades outras como a das reservas extrativistas. Com isso, acontece um choque de realidade crucial na formação da identidade docente, pois obriga os/as professores/as a desenvolverem novas habilidades e estratégias para ensinar em condições adversas, sendo uma delas a compreensão e adaptação à realidade na qual o/a estudante está inserido/a e na qual ele/a terá de atua a partir de então.

No contexto aqui tratado, é necessário nos atentarmos para a importância de uma prática educativa que respeite, incorpore e se alinhe ao conhecimento e às experiências locais, sendo necessário que a escola e as práticas docentes exercidas nessas escolas tenham por princípio uma educação que “valorize o tempo e o espaço dos sujeitos, numa perspectiva da valorização da sua identidade, dos seus saberes, construindo assim um novo paradigma de educação para os povos do campo da Amazônia Brasileira” (Aguiar, Melo, 2021, p. 5). Isso se faz necessário porque as reservas extrativistas são áreas protegidas onde comunidades tradicionais realizam atividades de uso sustentável dos recursos naturais, havendo um acúmulo de conhecimento local vasto e profundamente enraizado na interação com o meio ambiente, com o território, sendo assim necessário valorizá-lo.

Neste cenário, tomando por princípio Freire (1987), enfatizamos a necessidade de uma educação que seja um processo profundamente enraizado na realidade dos/as estudantes, que

dê ênfase ao diálogo e à construção conjunta do conhecimento ali naquele contexto educacional. Ainda tomando como base as ideias centrais do autor, que traz para o centro do debate a importância de se considerar a carga de experiências prévias dos/as educandos/as, a educação nas comunidades ribeirinhas das reservas extrativistas deve ser relevante e significativa para os/as estudantes/as, devendo incorporar suas vivências, tradições e saberes locais. Deste modo, há não só a valorização das culturas e dos conhecimentos dessas comunidades, desses territórios, mas também se cria um ambiente de aprendizagem onde esses/as estudantes se sentem respeitados/as e motivados/as a participarem ativamente do processo educativo.

A segunda questão a ser discutida é a realidade das condições de trabalho nas escolas das comunidades ribeirinhas das reservas extrativistas, particularmente da Resex Rio Iriri, pois estas condições, como a falta de locais apropriados para acomodar professores/as e falta de água potável, também são um aspecto crítico. Não ter um local de moradia apropriado é uma realidade que afeta diretamente o bem-estar dos/as docentes e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas atividades, tanto educacionais como do cotidiano. De todo modo, essas condições denunciam a importância e a demanda por políticas públicas que valorizem e apoiem os/as profissionais da educação nesses territórios, sendo necessário conhecer e reconhecer as particularidades de cada contexto.

Além disso, a educação na Amazônia, especialmente nas reservas extrativistas, enfrenta desafios únicos e complexos que impactam diretamente a qualidade do ensino-aprendizagem, assim como, o bem-estar tanto de professores/as como de estudantes, visto que a falta de políticas públicas adequadas em áreas remotas resulta em um ciclo de precariedade, como podemos verificar em alguns estudos, a exemplo de Aguiar e Melo (2021), Silva (2023), Costa (2021) entre outros. Professores/as que precisam dormir em salas de aula ou em outros lugares inadequados enfrentam desafios que vão além do ensino, pondo à mesa questões de saúde e segurança, o que, por sua vez, impacta negativamente o processo educativo.

Neste cenário, precisamos considerar que as condições de trabalho nas escolas em áreas rurais e remotas, como as reservas extrativistas, são determinantes para a qualidade da educação oferecida, pois a precariedade nas acomodações e a falta de infraestrutura adequada para os/as docentes não apenas afetam seu bem-estar físico e emocional, mas também sua motivação e capacidade de desenvolver um ensino eficaz e eficiente. Assim sendo, há aqui um dos grandes desafios enfrentados pelos/as profissionais que atuam nessas comunidades ribeirinhas, pois trata-se de um contexto com diversas peculiaridades como o modo de vida extrativista, muitas

vezes a ausência de energia elétrica e falta de saneamento básico, e, principalmente, o precário acesso às políticas públicas de educação e saúde (Silva, 2023).

Com isso, ressaltamos a necessidade e a urgência na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais pensadas segundo as especificidades de cada região e local. No caso da Amazônia, particularmente das reservas extrativistas presentes o Município de Altamira, PA, isso significa reconhecer e responder aos desafios logísticos, culturais e ambientais que influenciam/impactam na educação, pois a valorização dos/as profissionais da educação passa por investimentos em infraestrutura, formação continuada e condições dignas de trabalho.

A terceira questão a ser discutida é a desigualdade de recursos que, por sua vez, é uma constante nas escolas das reservas extrativistas, como é possível verificar em Souza *et al.* (2023). Isso obriga os/as professores/as desenvolverem estratégias para trabalhar com o mínimo disponível, pois, a falta de infraestrutura básica, como carteiras e mesas adequadas, e a presença de estudantes com diferentes níveis de escolaridade e necessidades especiais (quase sempre sem laudos de especialistas), exigem dos/as professores/as uma abordagem com princípios inclusivos e adaptativos. Assim sendo, esta realidade desafiadora, de modo controverso, contribui para a formação de uma identidade docente comprometida com a justiça social em um contexto de significativa ausência de políticas públicas e negação de direitos básicos.

De todo modo, as desigualdades de recursos na educação ribeirinhas das resexs é um tema crucial e complexo, pois essas desigualdades, como ausência de infraestrutura adequada e de suporte especializado, perpetuam disparidades entre os/as estudantes, afetando diretamente a qualidade e o alcance do ensino. Desta feita, a desigualdade de recursos não só desafia os/as professores/as a serem criativos/as e resilientes em suas práticas pedagógicas, mas também molda uma identidade docente comprometida com a justiça social. Neste sentido, a capacidade de adaptar métodos de ensino, fornecer suporte diferenciado e promover um ambiente inclusivo são elementos essenciais para enfrentar esses desafios, promovendo, assim, uma educação minimamente democrática e igualitária em um ambiente marginalizado e profundamente atravessado pela negação de direitos.

A quarta questão, que está intimamente ligada às anteriores, é a necessidade de desenvolvimento de metodologias alternativas, visto que, comumente, a formação inicial dos/as professores é insuficiente em certos contextos que, por sua vez, se revelam notavelmente desafiadores. Com isso, há a necessidade do desenvolvimento e adoção de metodologias

alternativas fundamentais para o trabalho e para a construção da identidade docente, pois o contexto desafia ou mesmo obriga esses/as profissionais a serem inovadores/as e buscarem continuamente um aprimoramento de suas práticas educativas, sendo esse processo intimamente influenciado por suas experiências naquele território.

Partindo de nossas experiências e vivências, compreendemos e definimos “metodologias alternativas” como estratégias de ensino diferenciadas e específicas para uma realidade educacional forjada pelas demandas advindas do contexto sociocultural e socioambiental de um território, assim como, pelas desigualdades produzidas pela ausência de políticas públicas direcionadas a esses territórios. Tais estratégias vão para além dos modelos didáticos padronizados e urbanocêntricos, envolvendo práticas interdisciplinares, contextualizadas e flexíveis, que levam em consideração o cotidiano das comunidades, os saberes tradicionais e as dinâmicas do território, os entendendo como eixos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os exemplos disso que estamos compreendendo como metodologias alternativas, nas quais o trabalho pedagógico articula conhecimentos escolares com experiências ligadas ao extrativismo, aos ciclos da natureza, às formas de organização comunitária e às práticas de subsistência, podemos citar as aulas de campo. Estas aulas não acontecem na sala de aula, mas integradas ao cotidiano da comunidade, e os/as estudantes, juntamente com outros/as comunitários/as, assumem um papel central, pois são incentivados/as a explicarem e ensinarem como ocorrem atividades como, por exemplo, a coleta da castanha-do-Pará, a produção da farinha de mandioca e a pesca.

Depois dessa experiência educativa conjunta entre professor/a, estudantes e comunitários/as, há o retorno para a sala de aula, onde há o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar a partir do que fora vivido fora da sala de aula. Por exemplo, a partir da experiência vivida na “casa de farinha”²: nas aulas de Língua Portuguesa, trabalhamos a escrita e reescrita de textos que relatam a aula de campo, narram a produção da farinha de mandioca, tratam do vocabulário regional (ralador, prensa, forno, tipiti etc.); nas aulas de Matemática, trabalhamos as medidas de peso e quantidade, as noções de tempo, problemas com proporção e com as quatro operações etc.; nas aulas de História, trabalhamos, por exemplo, a origem indígena da produção de farinha, a farinha como alimento base na história do Pará e de Altamira, a comparação entre processos antigos e atuais de produção, os saberes tradicionais e cultura

² Onde ocorre a produção comunitária da farinha de mandioca.

local etc.; nas aulas de Geografia, trabalhamos, por exemplo, onde a mandioca é mais cultivada no Brasil, quais as relações entre solo, clima e agricultura, a relação produção rural e consumo urbano, a cadeia produtiva da plantação até a mesa etc.

De todo modo, compreendemos que uma metodologia alternativa não é apenas uma técnica de ensino, mas também é um posicionamento pedagógico que repensa o papel do professor e da professora, que passa a atuar como um/a mediador/a entre contexto e saberes. Neste sentido, considerando os significativos desafios presentes nessa modalidade de ensino, a reflexão sobre as metodologias utilizadas nas escolas das resexs deve ser uma prática constante, pois o processo de ensino vive em constante desenvolvimento e, por isso, não deve ser deixado a mercê de práticas inoperantes ou de maneiras arcaicas de educação (Aguiar; Melo, 2021).

Além disso, é preciso ressaltar que a reflexão e a busca por metodologias alternativas, que se impõe no contexto aqui discutido, surge de várias lacunas, não só daquelas produzidas pela ausência de políticas públicas, mas também na formação inicial dos/as professores/as e das demandas dos contextos educacionais. Precisamos considerar que muitos programas de formação inicial (mesmo daquelas instituições inseridas em regiões com importante diversidades cultural e étnica), não oferecem preparação adequada para lidar com diversidade de estudantes, necessidades especiais, tecnologias emergentes, métodos de ensino inovadores e educação em comunidades tradicionais.

Com isso, desenvolver e aplicar metodologias alternativas é crucial não apenas para preencher essas lacunas, mas acaba incidindo na própria construção da identidade docente, pois as realidades contraditórias da educação nas resexs desafia os/as professores/as a serem mais flexíveis, criativos/as e reflexivos/as em sua prática, para promoverem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, a despeito das importantes limitações. Ou seja, de forma contraditória, esse contexto impõe uma busca contínua por aprimoramento, como meio de superação dos desafios da sala de aula. Contraditoriamente, isso não apenas aperfeiçoa o fazer educativo, mas também fortalece a autoestima e a satisfação no trabalho dos/as educadores/as, que são essenciais para a construção de uma identidade docente positiva.

A quinta questão é a resiliência e frustração docente. Em relação à frustração, identificamos no nosso cotidiano de trabalho que ela decorre, entre outros motivos, da escassez de materiais didáticos, da precariedade das infraestruturas das escolas, das dificuldades de acesso em períodos de cheia ou seca dos rios, da irregularidade na frequência dos/as estudantes, que muitas vezes estão ocupados/as com as atividades de subsistência familiar. Outra questão

que se impõe é o próprio distanciamento dos centros urbanos, o que acaba por limitar o acesso a recursos (internet, computadores, impressoras, livros didáticos etc.), assim como, limita o acesso à formação continuada, ao apoio pedagógico e às redes de troca profissional. Somando-se a isso, ainda há o desafio de trabalhar com turmas multisseriadas e com currículos que não se alinham com a realidade sociocultural e socioambiental daquelas comunidades.

Estas frustrações, quando não levam à desmotivação total e, conseqüentemente, ao retorno à cidade antes do fim do ano letivo, se tornam um elemento que reflete de forma importante na construção da identidade docente, pois os/as profissionais que enfrentam tais desafios são obrigados/as a desenvolverem certo grau de resiliência, sendo levados/as a uma busca por alternativas e por uma atitude perseverante. Assim, essa resiliência se manifesta quando os/as professores/as das resexs modificam e reorganizam suas aulas, suas metodologias e suas práticas pedagógicas. Por exemplo, ao nos depararmos com as realidades das escolas das resexs, é comum adaptarmos os conteúdos curriculares para dialogarem com o cotidiano das comunidades. Isso é feito quando utilizamos a pesca, a floresta ou o ciclo das águas como temas geradores para o ensino de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências etc.

Outro exemplo é quando planejamos e executamos nossas aulas de forma mais flexíveis, já considerando a rotatividade dos/as estudantes e as retomadas frequentes de conteúdos, ou quando criamos materiais didáticos com recursos próprios do local, como sementes, folhas, mapas desenhados à mão ou criados com recursos da mata, assim como, quando recorremos aos relatos orais dos/as moradores/as. A resiliência ainda é necessária e presente quando construímos vínculo com as famílias, quando compreendemos as dinâmicas produtivas da comunidade (época de pesca, da coleta de castanha etc.) e quando negociamos meios possíveis de participação escolar, bem como, quando buscamos por formação de forma autônoma, por parcerias ou por trocas com professores/as mais experientes ou com experimentos exitosos.

Neste cenário, observamos que a resiliência e a frustração são sentimentos intrinsecamente ligados na jornada dos/as professores/as que atuam nas resexs, principalmente mediante a falta de recursos adequados para ensinar ou mediante as dificuldades em alcançar os resultados desejados ou exigidos, de modo que essas experiências são ser profundamente impactantes, pois desafia não apenas suas habilidades práticas, mas também sua identidade profissional. Portanto, a interação entre resiliência e frustração na vida profissional desses/as profissionais não apenas molda sua identidade profissional, mas suas habilidades, contribuindo para enfrentar os desafios constantes impostos pela ausência de políticas públicas.

Todavia, apesar da resiliência e a frustração estarem sempre intrinsecamente ligados e presentes na jornada dos professores, precisamos contundentemente combater a romantização da precarização do trabalho decente, sendo necessário a denúncia de violações de direitos no campo educacional e, também, o desenvolvimento de estudos que coadunem com as pesquisas já realizadas, que expõem a precariedade das escolas do campo e o descaso do poder público e que, do mesmo modo, defenda uma educação que respeite e valorize as diversas identidades dos sujeitos do campo, que permita a esses sujeitos ter acesso ao conhecimento como instrumento político, que adquira novas posturas, estratégias e diretrizes, no sentido de possibilitar aos grupos sociais do campo o direito a ter voz, história, memória, trabalho e vida com dignidade (Costa, 2012).

A sexta, e última questão, que consideramos indispensável e de extrema relevância na educação escolar das resexs, é a experiência e o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica na comunidade escolar, particularmente na prática docente e na formação da identidade dos/as professores/as. No contexto discutido, observamos que cabe à gestão e à coordenação pedagógica a responsabilidade de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, de apoiar os/as professores/as, de contribuir para uma compreensão mais ampla do papel social da escola naquele território, de refletir e sensibilizar sobre a importância da colaboração e do suporte mútuo entre os/as educadores/as e a comunidade escolar e, igualmente, a comunidade na qual a escola está inserida.

Além disso, por meio da atuação conjunta com professores/as e demais membros/as da comunidade escolar, a dupla gestora pode propor e construir um currículo diferenciado e específico, não hegemônico, indo na contracorrente do que comumente acontece nas escolas presentes em comunidades tradicionais, que acabam por adotar o mesmo currículo, método de ensino e critério de avaliação, com a diferença de ser organizada em classes multisseriadas, ou seja, formadas por estudantes de diferentes faixa-etárias e níveis de aprendizado, conduzidas por um/a único/a professor/a (Hage, 2005).

Neste cenário adverso, o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica é fundamental, particularmente na Resex Rio Iriri, pois elas desempenham diversas funções essenciais que impactam diretamente na qualidade do ensino e na formação e atuação dos professores. Somando-se a isso, a dupla gestora tem o potencial de influenciar significativamente no processo de construção da identidade docente por alguns fatores.

O primeiro fator está relacionado acompanhamento do ensino e aprendizagem, considerando que a dupla gestora tem a responsabilidade de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, o que envolve desde a orientação na implementação de práticas pedagógicas até o monitoramento do desempenho dos/as estudantes daquela comunidade escolar. Este acompanhamento não apenas aprimora o processo educativo, mas também oferece contribuições valiosas para os/as professores/as sobre suas próprias práticas educacionais, levando-os às mudanças ou aperfeiçoamento das mesmas.

O segundo fator envolve o apoio aos professores e professoras, visto que uma das principais funções gestão e coordenação, embora mais diretamente da coordenação, é oferecer suporte aos/às docentes, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo, através do acompanhamento cotidiano, orientações sobre metodologias de ensino, resolução de problemas educacionais complexos e promoção de um ambiente escolar colaborativo entre os/as educadores/as. Esse apoio não só fortalece as habilidades dos/as professores, mas também reforça sua identidade profissional ao se sentirem valorizados/as e apoiados/as.

O terceiro fator diz respeito à perspectiva sobre a colaboração, pois, por meio do trabalho conjunto entre gestão e coordenação, os/as profissionais ganham uma perspectiva única sobre a importância da colaboração entre os/as educadores/as, pois, a gestão das escolas das resexs como um todo, frequentemente, envolve o trabalho em equipe para desenvolver currículos, planejar as atividades educativas e resolver desafios institucionais que emergem no cotidiano, o que não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também fortalece a coesão entre os/as professores/as, promovendo um ambiente de aprendizagem mais integrado e eficaz.

E, por fim, o quarto fator corresponde ao desenvolvimento da visão educacional, pois a atuação da dupla gestora também oferece a oportunidade de desenvolver uma visão educacional mais inclusiva e comprometida com a promoção da justiça social no ambiente escolar. Neste sentido, ao lidar com diferentes aspectos do ensino, desde questões curriculares até estratégias de avaliação, essa dupla desenvolve uma compreensão importante dos desafios e das necessidades educacionais que se fazem presente nas escolas das resexs, possibilitando a promoção de mudanças positivas e a implementação de iniciativas que beneficiem tanto os/as estudantes quanto os/as professores/as.

No contexto das nossas experiências nas escolas da Resex Rio Iriri, a atuação da dupla gestora se materializou em estratégias de acompanhamento do ensino-aprendizagem, por meio da realização de observações de aulas seguidas de devolutivas formativas, a análise coletiva

dos resultados das avaliações, particularmente da alfabetização e letramento, e a organização de momentos periódicos de planejamento pedagógico. Não foi possível aferir que essas ações nos permitiram identificar dificuldades recorrentes tanto dos/as professores/as como dos/as estudantes, especialmente relacionadas à distorção idade-série e às lacunas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que incentivaram os/as docentes a refletirem sobre suas próprias práticas e a ajustarem metodologias, tempos e instrumentos avaliativos à realidade local daquelas comunidades.

Particularmente sobre o apoio direto aos/as professores/as, havia idas da gestão e coordenação às escolas anexas, com a realização de reuniões, rodas de conversa, oficinas pedagógicas e atendimentos individuais aos/as docentes, voltados ao planejamento de aulas contextualizadas à vida na reserva, incorporando saberes tradicionais e outras demandas específicas das comunidades. Além disso, em alguns momentos, houve o incentivo a práticas colaborativas, como a elaboração conjunta de projetos interdisciplinares sobre o território e a socialização de experiências exitosas entre escolas da própria reserva. Essas iniciativas contribuíram para que nos sentíssemos acolhidos/as, reconhecidos/as e mais seguros para experimentar novas abordagens.

Assim, a gestão escolar e coordenação pedagógica não apenas influenciam na formação da identidade docente, mas também desempenham um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade, centrada no desenvolvimento integral dos/as estudantes e no fortalecimento da comunidade escolar (Silva *et al.*, 2024; Carlos; Souza, 2024).

De todo modo, considerando as seis questões expostas nesta seção, ponderadas a partir de nossas experiências como educadores/as na Reserva Extrativista Rio Iriri, a formação da identidade docente em contextos outros é um processo complexo, marcado por desafios e adversidades que vão além da formação (inicial e continuada) e do conteúdo escolar. Ou seja, a adaptação ao contexto local, a resiliência frente à frustração, o apoio da gestão e coordenação pedagógica, a desigualdade de recursos, o desenvolvimento de metodologias alternativas e as difíceis condições de trabalho são fatores que estão diretamente ligados à construção de uma identidade docente positiva, robusta e comprometida, ou, como também acontece, fragilizada e negativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscando analisar como as experiências profissionais nas comunidades ribeirinhas da Reserva Extrativista Rio Iriri (Altamira-PA) contribuem para a formação da identidade docente de professores/as não pertencentes a essas comunidades, discutimos seis questões que perpassam as práticas e, em particular, a formação da identidade docente no contexto educacional da Reserva Extrativista Rio Iriri, sendo elas: a adaptação ao contexto local; a desigualdade de recursos; o desenvolvimento de metodologias alternativas; as condições de trabalho; a resiliência e frustração; e o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica.

Ao longo de nossas discussões, tensionamos que experiências nas comunidades ribeirinhas de reservas extrativistas, particularmente na Resex Rio Iriri, moldam professores/as capazes de enfrentar adversidades, comprometidos/as com uma educação inclusiva e preparados/as para lidar com realidades desafiadoras, pois o tornar-se professor é um processo de (trans)formação contínua e dinâmica, visto que a identidade docente é aberta e negociada, sendo constituída e construída nas experiências e interações ao longo da carreira profissional. E este processo envolve adaptação e desenvolvimento constante, refletindo a complexidade e as demandas do papel docente.

Contudo, é importante considerarmos a perceptível negação de direitos e a precarização do trabalho docente na Resex Rio Iriri, que, por sua vez, acabam por moldar a forma como os/as professores/as se percebem e se forjam como docentes. Isto se constitui como um aspecto fundamental na formação da identidade docente e na percepção dos/as professores/as sobre seus papéis e seus valores na sociedade, pois a negação de direitos e a precarização do trabalho é uma realidade preocupante nas escolas dos campos, rios e florestas, o que incide diretamente na motivação e comprometimento desses/as profissionais.

Essas condições adversas não apenas dificultam a prática pedagógica eficaz, mas também impactam negativamente na autoimagem e na identidade profissional dos/as docentes, visto que a formação dessa identidade é um processo contínuo e dinâmico interligado às experiências e condições de trabalho. Deste modo, quando os/as professores/as enfrentam a negação de direitos e a precarização do trabalho, eles/as sentem-se desmotivados/as e desvalorizados/as, vivenciando uma crise de identidade profissional agravada pela percepção de que a sociedade, em geral, não reconhece a importância e a complexidade de seu trabalho.

Contudo, como pontuamos anteriormente, apesar desses desafios que são postos no contexto das comunidades ribeirinhas das resexas, muitos/as professores/as desenvolvem

resiliência e compromisso com a educação, frequentemente alimentados pelo apoio de colegas, da coordenação pedagógica e pelo impacto positivo que podem ter na vida dos/as estudantes. Em síntese, ressaltamos que a construção de uma identidade docente positiva, em meio à negação de direitos e precarização, muitas vezes envolve encontrar um equilíbrio entre lutar por melhores condições e continuar a oferecer uma educação de qualidade, mesmo em circunstâncias significativamente adversas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Patrícia Lisboa de; MELO, Hugo Levy da Silva de. Os desafios da escola ribeirinha—reflexões a partir de observações numa escola numa escola próxima a Cidade de Coari/AM. **Revista Eletrônica Mutações**, v. 14, n. 22, p. 55-62, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/10650/7789>>. Acesso em: jun. 2024.

ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação de Altamira. **Projeto Político Pedagógico EMEIF São Francisco e anexas**. Altamira: SEMED-ATM, 2023.

CARLOS, Tássio Ricardo de Oliveira; SOUZA, Sawana Araújo Lopes de. Coordenação pedagógica e gestão escolar democrática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 3, p. 700-710, 2024. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13168/6353>>. Acesso em: maio 2024.

COSTA, Eliane Miranda. Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 384-397, 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n66/1982-0305-teias-22-66-0384.pdf>>. Acesso em: mar. 2024.

FANGHANEL, Joëlle. **Ser acadêmico**. Londres: Routledge, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed. 17. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, James Paul. Identidade como lente analítica para pesquisas em educação. **Review of research in education**, v. 25, n. 1, p. 99-125, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X025001099?casa_token=79w9WWqakqgAAAAA:eZ8CZR7IQS6a-ApkKQ-re7ypcnehzKhqQQapxFhJo9wmsSSVALMBOebXcx9w82AdcN-dNLU7XUlc>. Acesso em: jul. 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

ISA. Instituto Socioambiental. **Reserva Extrativista Rio Iriri**, c2024. Pagina inicial. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/pt-br/arp/4480>>. Acesso em: jun. de 2024.

KREBER, Carolin. Identidades, autenticidade e pedagogia dos professores acadêmicos. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 2, p. 171-194, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070902953048?casa_token=vdXA-ep8O3sAAAAA:dJTGt-zmpppQeyVNIJcTy4FtrpMgHoKJxV0KInjeWcsJciKTTBbBShsqjstxvkryo2Qr7tkwE9sv-Uk>. Acesso em: jun. 2024.

LÜDKE, Menga; DA CRUZ, Giseli Barreto. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 2010. Disponível em: <<https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/20/18>>. Acesso em: maio 2024.

MCNAUGHTON, Susan Maree; BILLOT, Jennie. Negociando mudanças de identidade de professores acadêmicos durante mudanças contextuais no ensino superior. **Teaching in Higher Education**, v. 21, n. 6, p. 644-658, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2016.1163669>>. Acesso em: jul. 2024.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf>>. Acesso em: jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACHS, Judyth. Identidade profissional docente: discursos concorrentes, resultados concorrentes. **Journal of education policy**, v. 16, n. 2, p. 149-161, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Judyth-Sachs/publication/233144446_Teacher_professional_identity_Competing_discourses_competing_outcomes/links/573abcd008aea45ee83f9987/Teacher-professional-identity-Competing-discourses-competing-outcomes.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

SILVA, Thuanny Mikaella Conceição; SILVA, Antônio Veimar da; LIMA, Francisco Hélio Coelho de; MORAIS, Andeson Carlos Santos; MELO JUNIOR, Madson Fernandes de; EIDT, Ariele; ROCHA, Daniel dos Santos; FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; PAIXÃO, Flávia Juliana Dourado; FREITAS, Massilon Frágoso de; FONSECA, Juliana Frozza Vitali da; GOMES, Antônio José Ferreira. O papel da coordenação pedagógica na gestão escolar. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e3657-e3657, 2024. Disponível em:

<<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3657/2975>>. Acesso em: jul. 2024.

SILVA, Vedima Barbosa da. Dificuldades estruturais e pedagógicas da educação escolar dos ribeirinhos amazônicos. *Ciências Humanas, Ciências Sociais*, v. 27, n. 123, p. 1-29, 2023. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/dificuldades-estruturais-e-pedagogicas-da-educacao-escolar-dos-ribeirinhos-amazonicos/#:~:text=As%20escolas%20ribeirinhas%20enfrentam%20grandes,de%20professores%20e%20corpo%20pedag%C3%B3gico.>>. Acesso em: jun. 2024.

SOUZA, Benedita Antônia dos Santos de; GOMES, Jaqueline da Silva; MONTEIRO, Rosinelma de Oliveira; PANTOJA, Leandro de Freitas; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Os desafios pedagógicos da Escola Ribeirinha Rio Bispo-Capitão, em Mazagão-AP, no contexto da pandemia de Covid-19. **Educação Online**, v. 18, n. 44, p. e18234411-e18234411, 2023. Disponível em: <<https://eduonline.openjournalsolutions.com.br/index.php/eduonline/article/view/1376/448>>. Acesso em: mar. 2024.

Submissão em: 13/03/2025.

Aprovação em: 30/01/2026