

Dossier | La investigación narrativa en la práctica ordinaria de la docencia: múltiples perspectivas

Enseñanza en el Instituto Federal de Amazonas – aprendiendo de experiencias

Docência no Instituto Federal do Amazonas – aprendendo com as experiências

Teaching at the Federal Institute of Amazonas – learning from experience

[Claudio Afonso Peres](#)  [Filomena Maria de Arruda Monteiro](#)  [José González-Monteagudo](#) 

Destacados

La creación de los Institutos Federales (IF) trajo nuevas configuraciones a la enseñanza.

La enseñanza en el Instituto Federal (IF) del interior de Amazonas presenta una doble complejidad.

La experiencia es formativa y transformadora, porque es histórica y continua.

Resumen

El artículo trata de la reflexión sobre la experiencia de ser profesor en el Instituto Federal de Amazonas (IFAM) – *Campus* Coari. Siguiendo los principios de la investigación narrativa, en diálogo con la investigación (auto)biográfica, busca identificar las principales experiencias vividas in situ que han ampliado la concepción de la complejidad de la enseñanza y que permitieron destacar los diferentes matices del Desarrollo Profesional Docente (DPD). Se proponen caminos de aprendizaje significativos que pueden facilitar los procesos de identificación en el campo de las diferencias y del contexto de enseñanza en el Instituto Federal, ampliando la perspectiva formativa de la investigación narrativa a partir de la experiencia reflexionada.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

Palabras clave

Desarrollo Profesional Docente. Instituto Federal de Amazonas. Contexto Complejo.

Recibido: 31.03.2023
Aceptado: 29.06.2023
Publicado: 18.07.2023
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347920>

| Introducción

Diferentes estudios han confirmado la complejidad del trabajo docente en varias de sus dimensiones (Gatti, 2017; Lima et al., 2020; Bastos & Boscaroli, 2021), comprensiones que se basan en investigaciones y experiencias vividas por estos autores y actores. Verificamos esto en la identificación de la enseñanza con otras profesiones, en el reconocimiento de que el profesor necesita considerar los contextos y desarrollar diversas competencias, además de saber enseñar.

La extensión y expansión de la Red Federal de Enseñanza Superior, Técnica y Tecnológica (RF), junto con las diversas actividades y cursos ofrecidos por la red, permitieron comprender la expansión de la complejidad del trabajo docente (Fernandes et al., 2011). La Ley nº 11.892/2008 establece los propósitos, objetivos y configuración de los Institutos Federales (IFs), que necesitan adaptación y resignificación en diferentes lugares, pero sin llegar a perder los propósitos para los cuales fueron creados. En general, los Institutos son:

Instituciones pluricurriculares y multicampus (rectorado, campus, campus avanzado, polos de innovación y polos de educación a distancia), especializadas en la oferta de educación profesional y tecnológica (EPT) en todos sus niveles y formas de articulación con los demás niveles y modalidades de la Educación Nacional, que ofrecen diferentes tipos de cursos de EPT, además de grados, licenciaturas y posgrados *stricto sensu*. (Brasil, 2008)

Son varios los aspectos que diferencian a los IFs de las instituciones de enseñanza existentes en el país: diversos niveles y modalidades de enseñanza; búsqueda de la verticalización de la oferta en todos los niveles; formación docente diversificada; enseñanza integrada; foco universitario concomitante con la atención y formación humana requerida en la enseñanza media; producción de investigación y extensión con participación de estudiantes de enseñanza media; diversos programas de becas para estudiantes y profesores de enseñanza media; investigación aplicada; inserción en diversos contextos del país (Brasil, 2008). Estos son algunos de los aspectos que diferencian a los IFs y aumentan la complejidad en el Desarrollo Profesional Docente (DPD).

En cuanto al DPD, lo entendemos como un proceso amplio y continuo que impregna toda la vida educativa y formativa del profesorado, más allá de la formación inicial y permanente, que se mueve retrospectiva y prospectivamente en tiempos, lugares y relaciones situadas. En este ámbito, destacamos los estudios de Christopher Day (2001), Marcelo García (2009) y Fernández-Cruz (2015).

Asociada a la complejidad en el DPD en los IFs, la rápida expansión trajo la necesaria expansión hacia las zonas del interior del país, por la cual las más de 661 unidades llegaron, en el año 2019, a lugares de difícil acceso y con economías precarias, como la ciudad de Coari, en el interior de Amazonas, nuestro fenómeno de estudio. El lugar estudiado, los relatos de los profesores, algunos datos de la investigación y la experiencia del primera autor en el *campus* estudiado permiten

reflexionar sobre la pregunta-problema de la investigación, referida a cómo ser profesor e investigador en esta doble complejidad: la del desempeño docente en el contexto de *nueva* institución y la experiencia en el lugar diferente, inusual para la gran mayoría de los profesionales, que generalmente son *forasteros* provenientes de diferentes regiones del país. En el momento de la investigación, en el año 2019, sólo el 22% eran locales.

Para entender mejor el contexto, el municipio de Coari está situado a 433 km de la capital, Manaus, y se puede acceder a él diariamente por vía fluvial, a través del canal del río Solimões o mediante precarios vuelos semanales. Mantiene una población estimada de 85.910 habitantes, con una densidad demográfica de 1,31 hab/km², según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2020). La economía local de Coari gira en torno al sector primario de la economía. Los productos se consumen en el municipio y el excedente (sin que toda la población se beneficie), normalmente, se vende *in natura* a comerciantes locales, conocidos en el pasado reciente como "barones del plátano", que realizan las ventas en Manaus, obteniendo beneficios denigrantes. Algunos productos agrícolas locales están inmersos en la dinámica del comercio internacional, siendo vendidos en varios países, incluso utilizando el origen amazónico como estrategia de marketing. Aun así, este comercio no reporta beneficios económicos a la población.

Aparte de la función pública, en particular el gobierno municipal, y de un modesto comercio que atiende sólo al sector local, el municipio no ofrece vacantes de empleo para atender a la población. El porcentaje de personas con ocupación formal en el municipio en 2017 era solamente el 6,7%. En cuanto al ingreso mensual, 48,9% de los hogares tenían un ingreso de hasta medio salario mínimo. El municipio tenía el 62% de los hogares con sistema de alcantarillado sanitario inadecuado y el 78,7% de los hogares con urbanización inadecuada (IBGE, 2020). Con un Producto Interno Bruto (PIB) *per cápita* relativamente alto, de R\$15.580,35 (620^a posición entre los 5.570 municipios del país), el municipio tiene un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0,586 (4.495^a posición entre los 5.570 municipios del país) (IBGE, 2020). Es decir, la riqueza existente no garantiza una distribución más equitativa de la renta. Estos datos revelan una paradoja que se explica por la historia de corrupción y mala gestión de los recursos públicos.

La economía local es bastante dependiente y el 83,4% de los ingresos provienen de fuentes externas (IBGE, 2020). Este PIB es impulsado por las regalías recibidas por el municipio desde 1989, provenientes de la extracción de gas natural, en la Provincia Petrolífera de Urucu, por Petrobras. La construcción del gasoducto Coari-Manaus movió la economía local, provocando la entrada descontrolada de personas del área rural y de otros municipios, lo que hizo que la población urbana del municipio pasara del 35% en 1989 (Almeida & Souza, 2008) al 65% en 2020 (IBGE, 2020). Con el fin de la construcción del gasoducto, la ciudad de Coari no consiguió mantener el nivel de empleabilidad, lo que explica en gran medida su precaria situación actual.

El municipio de Coari conlleva sus singularidades. Sin embargo, reconocemos que todo singular conlleva algo universal y plural. Al fin y al cabo, lo universal es lo local

sin muros (Torga, 1986). Es necesario reconocer las interconexiones que se amplifican en los tiempos de desarrollo tecnológico que vivimos. En efecto, la realidad de lo local implica diferencias en la concepción del tiempo, del capitalismo, de la política y de la educación, que resultan en mecanismos generadores de tensión en la experiencia de los profesores en la localidad. Los procesos de identificación son complejos. Reconocer la diferencia como constitutiva y anterior a nuestras identidades, como señala Silva (2014), ha sido un reto para los docentes. En este sentido, persiguiendo los principios de la investigación narrativa, en diálogo con la investigación (auto)biográfica, realizamos el análisis-interpretación de los relatos de los participantes, dialogando con el marco teórico y el complejo contexto local, aportando nuevas comprensiones sobre la complejidad de la enseñanza, que permitieron evidenciar diferentes matices del DPD. Y nosotros, como autores de este trabajo, esperamos haber ampliado las perspectivas de la investigación narrativa en los procesos de formación de profesores comprometidos con la causa de la enseñanza en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Amazonas (IFAM) - *Campus Coari*.

| Vías metodológicas

Siguiendo los principios de la investigación narrativa (Clandinin & Connelly, 2015; Blix et al., 2021), en diálogo con la investigación narrativa y (auto) biográfica, para comprender el campo de la formación docente (Fernández-Cruz, 2015; González-Monteagudo, 2018), la investigación desarrolló diversas metodologías, produciendo variados textos de campo, limitándonos aquí al análisis interpretativo de algunos relatos, puestos en diálogo con el complejo contexto y con el aporte teórico citado.

Para Clandinin y Connelly (2015, p. 172), hay tres consideraciones que marcan el método narrativo: "consideraciones teóricas; consideraciones prácticas orientadas al texto de campo; y consideraciones analítico-interpretativas". En este trabajo buscamos equilibrar esta relación, para que la teoría pueda apoyar la comprensión de los textos del campo.

Partimos del análisis interpretativo de los relatos de las Rondas de Conversación (RC) y Entrevistas Individuales (EI) realizadas a 10 profesores, entre los 43 del IFAM Campus Coari en el momento de la investigación (Peres, 2022), considerando la diversidad de origen, edad, género, antigüedad, titulación, formación y áreas de conocimiento, como se muestra en el Cuadro 1, además de las diferencias históricas constitutivas de cada individuo¹.

Cuadro 1

Caracterización de los profesores

Nombre	Tiempo Servicio	Docencia anterior	Sexo	Edad	Origen	Título	Disciplina	Formación Inicial
Iracema	11 años	12 años	F	45	Coari/AM	Me.	Lengua portuguesa	Graduada

1 Utilizamos los nombres reales de los participantes, que en el momento de la investigación decidieron no recurrir a pseudónimos, lo que da muestras de la confianza creada por el investigador sobre el terreno y del aspecto relacional de la investigación narrativa.

Antonio	4 años	8 años	M	44	Manaos/ AM	Esp.	Matemática	Bachiller
Edson	3 años	10 años	M	40	Acre	Esp.	Informática	Tecnólogo
Kleverton	3 años	0 años	M	37	Rondonia	Grad.	Informática	Bachiller
Marcos Cione	0 años	0 años	M	36	Tocantins	Grad.	Zootecnia/ Medicina veterinaria	Bachiller
Liliane	1 año	1 año	F	35	Bahía	Esp.	Contabilidad	Bachiller
Bruna	1 año	1 año	F	33	Minas Gerais	Dr.	Ciencias Agrarias o Agronomía	Graduada
Jean	2 años	0 años	M	30	Tapauá/ AM	Esp.	Recursos pesqueros	Bachiller
George	2 años	5 años	M	29	Ceará	Esp.	Geografía	Graduado
Renan Belém	4 años	0 años	M	27	Coari/AM	Esp.	Lengua portuguesa	Graduado

Fuente: los autores.

Con la convivencia diaria durante aproximadamente tres meses en el campo de investigación, entre julio y septiembre de 2019, además de otras visitas y contactos esporádicos, fue posible realizar observación en varios ámbitos y producir textos de campo significativos, que orientaron la composición de los significados y la elaboración del texto de investigación. Son resultados de los relatos en curso en el *campus en el momento* de la investigación, siendo moldeados por la relación (Clandinin & Connelly, 2015). Los relatos constituyen las experiencias. La experiencia reflexionada, y todo lo que ella significa, sustenta la investigación narrativa y constituye el fundamento metodológico que, asociado al enfoque biográfico, sustenta esta investigación.

Buscamos entre los relatos de experiencias lo que tiene sentido contar, para repensar el DPD en su doble complejidad, identificando posibles reflexiones para nuevas experiencias, que resuenan en la narratividad. Para Dewey (1979), la simple actividad no constituye experiencia. Si se dispersa y no sirve para construir nuevas experiencias, habrá sido una experiencia sin valor. Tendrá valor cuando sea "una actividad continua por las consecuencias que de ella fluyen en nuestro interior, cuando el cambio realizado por la acción se refleje en un cambio operado en nosotros, este flujo y reflujo está cargado de significado" (Dewey, 1979, p. 153).

La doble complejidad de los informes de los profesores

Después de las reflexiones iniciales sobre el lugar, la Institución y sus peculiaridades, persiguiendo el objetivo propuesto, fue necesario escuchar los relatos de los participantes para identificar las resonancias y disonancias del contexto y los significados atribuidos por ellos a la *nueva FI*, en el lugar donde

viven la experiencia, intentando comprender cómo se identifican y cómo se mueven entre las diferencias del lugar y de la Institución.

En las conversaciones de la investigación fue posible percibir cómo cada persona significa y resignifica el "lugar" - que puede ser el municipio o el campus, percibido como complejo, considerando que el lugar es aquello en donde existe (o se busca) la identificación (Bauman, 2001; Augé, 2020). Sin embargo, la experiencia en *el* campus permite percibir que muchos reaccionan a la complejidad con la no-identificación, ocupando un "no-lugar", en el sentido de estos autores. Al ocupar un "no lugar", muchos profesores no se implican, no se comprometen, no emiten juicios sobre la enseñanza. No es el caso de nuestros participantes. De hecho, los imperativos demográficos, como aborda Fernández-Cruz (2015, p. 31), dominan la mayoría de las veces las acciones y las conversaciones.

Para organizar esta discusión, dividimos el análisis de los relatos en tres breves unidades narrativas: en primer lugar, la comprensión de las realidades políticas, sociales y económicas del lugar; a continuación, las implicaciones de esta realidad en la enseñanza; y, por último, los procesos de identificación y el dilema de permanecer en el campus y en el lugar.

| Las realidades políticas, sociales y económicas del lugar

Marcos Cione, licenciado en zootecnia, con mucha preocupación social y llegado al campus sin formación pedagógica, inicia una rueda de conversación con la paradoja más intrigante para los profesores que se interesan por la economía local. "Es la segunda ciudad más rica de Amazonas, es la ciudad rica en petróleo y gas [...]. Es una ciudad que es un polo y debería de ofrecer algunos beneficios a la gente que vive aquí" (Marcos Cione, 36 años, Profesor de Zootecnia, RC). Revela su perplejidad ante la situación económica del municipio y la realidad social de las personas, que se refleja en IFAM (Peres, 2022). Asociada a la "rica pobreza" del municipio está una gestión pública marcada por una historia de corrupción y precaria administración de los recursos. Además, por estar situado en medio del río Solimões, ruta del narcotráfico procedente de Colombia (Araújo, 2019), el índice de criminalidad también afecta al ámbito del sistema educativo formal.

Esto nos lleva de nuevo a la calidad de la política local. A menudo discutimos esta realidad de manera informal en *el* campus, pero nos sentimos impotentes para profundizar en ella. Como profesor en IFAM, participar en la política local puede acarrear varias consecuencias, como la peligrosa implicación con la "pequeña política local", estudiada por Gouveia y Silva (2017), y el riesgo de conflictos con los alumnos, los padres de los alumnos y con la dirección de la Institución. En los relatos aparecen estos conflictos, el juicio que algunos profesores hacen sobre la política y cómo esto se refleja en el campus. El relato de Antônio, profesor de matemáticas, es bastante emblemático:

Tenemos aquí algo traído de la propia ciudad, tenemos una ciudad donde se divide entre los que les gusta el alcalde y su familia, y los que no les gusta. Y

veo que la gente que está aquí en Coari trae este asunto a la institución (Antônio, 44 años, Profesor de Matemáticas, EI).

Así, buscando distanciarse de la política local, pero contingentes con lo económico, los profesores de la investigación se centran en la educación del alumno, percibiendo la implicación de lo social y lo económico para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los profesores se apropian de sus experiencias y tratan de convertirlas en provocadoras de transformación social a través de la enseñanza.

Frente a la desigualdad social y económica latente, Marcos Cione ve que el IFAM está, en cierto modo, al servicio de la población más privilegiada. "Es una institución que todavía está elitizada [...], veo que las personas que están en la periferia no pueden acceder al IFAM" (Marcos Cione, 36 años, profesor de Zootecnia, RC). El transporte urbano es precario y la ausencia de carreteras somete a las personas a una precaria navegación fluvial, lo que convierte a la Institución en excluyente. Jean, que es Ingeniero Pesquero y está muy involucrado en actividades de extensión, comenta sobre estas comunidades rurales. Informa de que hay "280 comunidades, el 30% de la población del municipio ya excluida del IFAM" (Jean, 30 años, profesor de Recursos Pesqueros, CR).

Varios informes de la investigación refuerzan estos aspectos sobre la economía y la política, que se reflejan fuertemente en la sociedad, formando una cultura clientelista y patrimonialista, en la que cada grupo o familia busca defender su espacio, como criterio de supervivencia, con influencias en la escuela.

Estas experiencias se reflejan en los procesos de DDP y en las prácticas docentes de manera convincente. La experiencia es formativa porque es histórica y continua. Se considera que "las experiencias son historias que viven las personas. Las personas viven historias y en la narración de estas historias se reafirman. Se modifican y crean nuevas historias" (Clandinin y Connelly, 2015, p. 27). Al crear nuevas historias, reinventan la enseñanza.

| Las realidades políticas, sociales y económicas del lugar

Liliane, que es profesora de contabilidad, pero con formación social en la pastoral de la Iglesia Católica y en movimientos de lucha popular, intenta conocer los barrios donde viven los alumnos y sus realidades, la falta de recursos y la precariedad de sus viviendas. Por tratarse de una institución de enseñanza técnica y tecnológica, la escasez de recursos acarrea pérdidas a los alumnos. Cuenta que su ordenador portátil es "comunitario", ya que muchos estudiantes ni siquiera tienen teléfonos móviles.

Kleverton, que es profesor de informática y bastante técnico, dice que repara y mejora los portátiles y teléfonos móviles de los alumnos, para que puedan realizar sus actividades. También desafía a los estudiantes a aprender en la adversidad: "vas a hacer en el cuaderno [...] cómo es que tu programa, ese algoritmo se va a comportar, cuando llegues aquí al IFAM, vienes y pruebas" (Kleverton, 37 años,

Profesor de Informática, RC). De este modo, lleva al alumno a reflexionar sobre su práctica. Incluso con la iniciativa y el esfuerzo de varios profesores, como Kleverton y Liliane, esta falta de algunos medios provoca cierta exclusión y aleja la integración que, en una perspectiva crítica (Walsh, 2010), se centra en la inclusión social.

Edson, también profesor de informática, pero entrenador de voleibol, que seguía la rutina y la vida de los alumnos del equipo del campus, se muestra reflexivo a la hora de establecer el nivel de exigencia de los alumnos por las actividades: "Estaba reflexionando [...], ¿cómo voy a exigir a mi alumno? Que el tipo ni siquiera tiene un lugar donde dormir, en un sótano totalmente a merced de varios tipos de enfermedades" (Edson, 40 años, profesor de Informática, RC). De hecho, muchos estudiantes viven en condiciones insalubres, en palafitos a orillas de ríos y arroyos, en casas flotantes, en barrios sin servicios públicos ni saneamiento y, por lo general, en familias numerosas. "Claro que tenemos que hacerlo, exigirles, poner de nuestra parte, pero como dijo Liliane, cada caso es un caso" (Edson, 40 años, profesor de Informática, CR). Muchos profesores en la investigación mostraron frustración por no poder promover cambios en la escuela, frustrando las expectativas con el DPD y alejándose de la dimensión de atención al alumno, adoptando el sesgo más técnico. Los profesores quieren las respuestas requeridas, pero para eso necesitan construir un DPD múltiple, con "conocimientos sobre desarrollo organizacional, conocimientos sobre desarrollo e innovación curricular, conocimientos sobre enseñanza y conocimientos sobre los profesores y su formación" (Marcelo García, 1999, p. 140). Pocos buscan o alcanzan estos amplios niveles de conocimiento.

El nivel de exigencia, la calificación, la evaluación parece ser algo que preocupa mucho a los profesores, en el mismo sentido que Silva (2015, p. 185) concluye en su investigación: "sigue vigente la comprensión de que evaluar es clasificar". De hecho, en el Instituto, esta comprensión es recurrente y recuerdo que pasé vergüenza en el inicio de mi carrera al hablar de evaluación con algunos colegas, que no admitían la subjetividad en las evaluaciones, ignorando las diferencias entre los alumnos.

Tratando de minimizar la exclusión, mucho se habla en los informes sobre la forma de evaluar al alumno, considerando su condición social y sus límites para alcanzar resultados. Marcos Cione tiene dificultades con esto.

Si baja el nivel, baja la condición de las personas que tienen acceso. Y si sube demasiado el nivel, echa a la gente. Tengo que decirte que aún no he encontrado el equilibrio. Se encuentra 'entre la espada y la pared'. (Marcos Cione, 36 años, profesor de ganadería, RC)

Este dilema de la evaluación se debate en el campus en reuniones pedagógicas, pero el sesgo tecnicista tiende a dominar las directrices.

La escuela creadora, en el sentido de Gramsci (1982), exige procedimientos de investigación y conocimiento sobre la práctica y el aprendizaje autónomo del alumno, requiriendo cambios en los contenidos y métodos de enseñanza, para lo

cual es necesario tener formación en este sentido, de modo que se pueda orientar al alumno en este camino, mucho más allá de la evaluación objetiva y clasificatoria. Aunque el Instituto se fundamente en las bases de la escuela unitaria, de la educación *omnilateral* e integral (Castro & Duarte Neto, 2021), estamos lejos de una formación sustantiva en esta perspectiva. Y la desigualdad "llama a la puerta".

A Bruna, que es profesora y coordinadora del curso de agricultura y ganadería, le preocupa la desigualdad entre los alumnos: "en agricultura y ganadería, es muy clara la división de clases que hay allí. Una pequeña parte tiene dinero [...], la mayoría no" (Bruna, 33 años, profesora de Agronomía, RC). Es una preocupación recurrente, la paradoja de una ciudad *rica x pobre*, como ya hemos mostrado, que se refleja en el IFAM. Hay una enorme masa de personas con ingresos bajos o nulos y un pequeño grupo de ricos, verificado por el elevado PIB y el precario IDH, ya comentado. Los hijos de estas personas ricas están invariablemente en el IFAM. Por esta razón, la discusión sobre la forma de acceso es recurrente. Actualmente, el acceso se da por el ranking de las mejores notas en Ciencias, Matemáticas y Lengua Portuguesa en los últimos cursos de primaria, aunque anteriormente ha sido por concurso. En todo caso, ambas formas acaban siendo excluyentes.

Araújo y Frigotto (2015) discuten los límites impuestos por las cuestiones económicas en las políticas educativas y permiten reflexionar sobre la deseable educación integrada, inspirada en la escuela unitaria de Gramsci, por la cual las clases subalternas son incluidas y emancipadas en el proceso. Esto permite pensar en la perspectiva de la educación integrada asociada a la interculturalidad crítica, una inclusión integradora, un camino poco transitado en el campus, dada la ausencia de formación inicial y continua de los docentes en este sentido.

Liliane, que arrastra algunos de los prejuicios interculturales en su formación, recuerda que solía evitar contar su historia de sufrimiento y su relación con la educación durante su formación. Sin embargo, ahora utiliza su historia para animar a sus alumnos. A la vista de este relato, es posible imaginar que ciertamente muchos estudiantes también omiten sus penurias, presentan resultados insatisfactorios y se rinden. Por eso, necesitan confiar en el profesor, una confianza que se afianza en la relación, en el afecto y en el compromiso social y pedagógico. Los alumnos llegan al campus para cursar la formación profesional, procedentes de una enseñanza primaria bastante precaria, pero, en general, no estamos preparados para esta acogida, como demuestran algunos informes.

A pesar de haberse preparado para la adversidad, Liliane se enfrenta a muchos retos. "Vine muy preparada, así, psicológicamente, para una realidad muy difícil" (Liliane, 35 años, profesora de contabilidad, CR). La profesión docente implica tensiones y dilemas, tal y como sugiere Day (2005, p. 52):

Tener la capacidad de motivarse y persistir a pesar de las frustraciones; controlar los impulsos y diferenciarse de la gratificación; regular los propios estados de ánimo; y evitar que el malestar afecte a la capacidad de pensar, empatizar y esperar.

Los retos de la docencia exigen dominar la inteligencia emocional y el pensamiento crítico, la capacidad de conocer y controlar las propias emociones, reconocer las emociones de los demás y manejar adecuadamente las relaciones personales. Para esta tarea, el autor propone un diálogo entre la investigación-acción y la investigación narrativa, con el fin de conocer mejor la historia de vida de los profesores. Liliane ha tenido éxito en esta lucha y parece que la experiencia narrativa puede colaborar. Pero las historias de vida y las experiencias de Liliane y de otras participantes en la investigación están caracterizadas por la percepción de la diferencia de ser mujer, en contextos a veces asimilacionistas, o incluso patriarcales y excluyentes. "Hay momentos en los que tienes ganas de llorar, pero tienes que tragártelo y decir: 'esto es lo que quiero' " (Liliane, 35 años, profesora de contabilidad, CR). La distancia familiar es una experiencia nueva para ella, y esto implica comprender la identificación y la permanencia.

Liliane intenta comprender a los diferentes alumnos. En general, todas las personas sueñan con cosas buenas para el futuro, trabajos, familia, coches, viajes, pero ella no vio esto en los alumnos de Coari. "Pregunté cuáles eran los sueños de los alumnos, tanto para la vida personal como para la familia y para todo. [...] Había gente que no lo sabía" (Liliane, 35 años, profesora de contabilidad, RC). Para soñar, hay que conocer las posibilidades. La realidad de algunas personas es muy cerrada, están precariamente insertadas en los procesos de globalización de los medios de comunicación y de transporte, e incluso parece que tienen miedo de narrar sus sueños. La prioridad es sobrevivir, ya que no hay mucha motivación para otras tareas, teniendo en cuenta que salir de Coari puede implicar vivir en una periferia de Manaus, expuestos a todo tipo de violencia e inseguridad, como ya hemos identificado en investigaciones anteriores con salidas del campus (Peres et al., 2017). La mayoría de los estudiantes sólo conocen la ciudad de Coari, sin ni siquiera conocer alguna comunidad rural.

A muchos profesores les resulta difícil comprender esta realidad social diferente, ya que muchos se han formado desde una perspectiva más técnica o incluso tecnicista. Sin embargo, el intercambio de experiencias entre profesores de las áreas técnica y humana es recurrente en el campus, aunque de forma no planificada. Siempre que hay necesidad de resolver algo práctico o técnico, en cualquier área, aunque no sea la especialidad del profesor, nosotros de humanidades decimos: "llama a fulano". Cuando hay que resolver algo relacionado con las relaciones, los conflictos y las tensiones políticas, es bastante común recurrir a profesores de humanidades. Sin embargo, la escasa y prescriptiva reunión pedagógica de principio de curso no estimula el diálogo constructivo entre las distintas áreas, fomentando a veces perspectivas binarias y excluyentes.

En este contexto, es necesario reflexionar sobre la preparación del profesor para esta realidad, del técnico para conocer lo humano, y del profesor de educación general, la capacidad de comprender el propósito de la formación profesional de IF y buscar el campo intercultural. Pensar en una formación docente que vislumbre "horizontes de captación del mundo más allá de las rutinas escolares, de los límites de lo establecido y estandarizado, para que se apropie de la teoría y de la práctica

que hacen del trabajo una actividad creativa, fundamental para el ser humano" (Ciavatta, 2012, p. 101).

No podemos esperar que los jóvenes adolescentes comprendan y se apropien de *la praxis* integradora, como parecen esperar muchos profesores. Los jóvenes tienen sueños concretos y a esta edad eso es lo que importa. El lugar tiene sus peculiaridades que afectan al IFAM. En Coari solo hay un instituto privado, con una sola clase, y los centros públicos no garantizan los mismos resultados que el IFAM (Peres et al., 2017). Kleverton comenta algo que ya hemos encontrado en investigaciones anteriores y que le molesta: "La mayoría de los alumnos que tenemos en la institución, los integrados, no van para la enseñanza técnica, van exclusivamente hoy para el bachillerato, que por cierto es el mejor de la ciudad" (Kleverton, 37 años, Profesor de Informática, RC).

Esta demanda de bachillerato provoca el desinterés por la formación técnica y el docente de esta área, en ocasiones, se siente desvalorizado, no suele ponerse en el lugar del alumno, que tiene una historia de estar ahí. En el año 2017, se les preguntó a 262 alumnos el motivo por el cual ingresaron al IFAM, el 23,28% eligió la posibilidad de realizar una carrera técnica y el 70,61% la posibilidad de tener una buena formación para el ingreso en la educación superior (Peres & Cordovil, 2020).

Marcos Cione y Kleverton afirman que exigen lo mínimo en sus áreas técnicas, dejando espacio para la formación general. Sin embargo, a Edson le preocupan las posibles consecuencias de formar a un técnico que comprometa la imagen de la institución en el mercado. Existe otra paradoja en el municipio de Coari. En una entrevista realizada a un empresario local, en 2017, informó que no le gusta contratar a antiguos alumnos del IFAM, que prefiere una persona sin experiencia, para formarlos a su manera (Souza & Dell'Oso, 2020). Se trataba de una empresa con escasez de servicios informáticos, área prioritaria del IFAM en Coari, pero que no contrata a los alumnos empoderados del Instituto, que conocen la técnica, pero que, al mismo tiempo, conocen sus derechos laborales y exigen condiciones mínimas de trabajo.

Al referirse a este dilema, Edson se pregunta "¿cuál es nuestro papel dentro del Instituto?" (Edson, 40 años, profesor de informática del CR). ¿Sería importante para el profesor jerarquizar los conocimientos? ¿Elegir lo que es mejor para el alumno? El debate se acalora. Bruna dice que: "podemos mostrar los caminos" (Bruna, 33 años, profesora de Agronomía, CR). Jean reflexiona: "Estoy pensando aquí, ¿quién ha pasado por lo que *están pasando* los chicos ahora? Yo no" (Jean, 30 años, profesor de Recursos Pesqueros, CR). Edson reconoce: "Veo a nuestros alumnos como guerreros" (Edson, 40 años, Profesor de Informática, RC). Hay varios intentos de respuesta, pero se detienen en el clásico debate de la dualidad formación general vs. formación técnica.

En general, los profesores luchan por las mejoras y contra las reformas liberales aplicadas en su momento, pero se dan cuenta de que la formación en el IFAM no garantizará la felicidad de los alumnos. Es recurrente oír a los profesores aconsejar a los alumnos que se trasladen a otras ciudades, bajo la consigna de que Coari no

tiene futuro para ellos. La discusión permite entender que las críticas de los sectores liberales y de algunos teóricos (Schwartzman, 2016; Magalhães & Castioni, 2019) de que el modelo de educación integrada, basado en politécnicos, está dificultando la formación para el trabajo parece no importar a los locales, porque en Coari los problemas siguen siendo otros.

Estas experiencias, que pueden ser comunes en las escuelas de la periferia, resuenan en el DPD del profesor del campus, que experimenta la complejidad del lugar, del Instituto y el dilema de estar "lejos de casa" y en un lugar diferente. A pesar de haber venido voluntariamente, la identificación con el lugar no se produce, perjudicando de este modo a la enseñanza. El DPD está constituido por procesos de identificación docente que involucran dimensiones de lo profesional (profesionalidad, profesionalización y profesionalismo), lo personal (subjetividad), el contexto (la escuela, el lugar de trabajo), lo organizacional y lo institucional-administrativo (cultura organizacional) (Marcelo García, 1999). Todas estas dimensiones afectan al DDP de los profesores de Coari y se ven complejizadas por la dimensión de lo cultural, en el ámbito de las diferencias.

| Procesos de identificación y el dilema de la permanencia

La no identificación y no adaptación de los profesores con el lugar hace del campus de Coari un lugar donde "nadie quiere quedarse", donde la identificación es inexistente o baja. Varias son las supuestas razones. Antônio considera que:

La propia estructura de la ciudad, no tienes muchas opciones de ocio, no tienes muchas opciones, por ejemplo, tener un seguro sanitario aquí prácticamente no vale la pena, en Coari, porque no tienes dónde ir (Antônio, 44 años, Profesor de Matemáticas, EI).

Paradójicamente, es el salario satisfactorio lo que estimula el deseo de ir a centros más grandes: "como puede pagar más, quiere poder consumir más, quiere tener una estructura mejor. Desgraciadamente, hoy en día, el interior no ofrece eso" (Antônio, 44 años, profesor de Matemáticas, EI). La remuneración, que es un problema recurrente del profesor en Brasil, como ya se comentó en la sección anterior, en el IFAM parece representar un dilema diferente, porque la buena paga alimenta el deseo de no quedarse. La identificación como sujeto consumista (Hall, 2019) tiende a orientar las decisiones de las personas. Giddens (2002) aborda la reflexividad y el estilo de vida, presentando el dilema de vivir una experiencia personalizada o una experiencia mercantilizada en la formación de la identidad, influenciados por la publicidad y los patrones de consumo. El patrón de consumo en Coari también es diferente de otras periferias brasileñas, hay una relación diferente con la naturaleza. Los hábitos alimentarios, entre otros, son distintos, lo que provoca extrañeza.

Santos (2021), en Reflexiones sobre la educación en el interior de Amazonas/Brasil, describe gran parte de los dilemas y dramas vividos por los profesores de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM), de la Universidad

Estatual de Amazonas (UEA) y del IFAM en el interior, tomando como muestra el municipio de Coari. Considera que, además de la cantidad de profesores, es necesario "pensar en su remuneración, en su preparación psicopedagógica para adaptarse a las áreas desatendidas, con metodologías que puedan valorizar la cultura indígena, utilizar el medio ambiente como un gran laboratorio y contenidos contextualizados con la realidad amazónica" (Santos, 2021, p. 38). La Tesis de Souza (2018, p. 156) aborda el Costo Amazónico, "el costo adicional asumido por las instituciones que desarrollan actividades en la Amazonia, al considerar las dificultades de desplazamiento, transporte, comunicación y logística para áreas de difícil acceso como: áreas forestales, ribereñas, quilombolas e indígenas", lo que "tiene influencia directa en dos de las principales dificultades planteadas que son: la logística y la alta rotación del cuerpo docente" (Souza, 2018, p. 8).

La autora estudia el caso del *campus* São Gabriel da Cachoeira, donde la cuestión indígena está más presente, diferenciándose de Coari, pero con varias similitudes que los identifican continuamente. El proceso de identificación de los indígenas de Coari es bastante tardío, afectado por el movimiento campo-ciudad y la alta empleabilidad, en el contexto de la construcción del Gasoducto de Petrobras, ya comentado. El municipio, históricamente construido sobre las bases de la cultura indígena, tiene sólo una Tierra Indígena y tres etnias reconocidas (IBGE, 2020). Existe la expectativa de grandes cambios en estos índices a partir de los datos de las investigaciones en curso del Instituto.

El profesor que viene de fuera no desarrolla identificación con estas cuestiones indígenas, rurales y ribereñas, con lo que sería la "vocación" del Instituto. Sin embargo, los profesores locales también tienen sus dilemas. La posibilidad de moverse en el mundo globalizado, por sí misma, ya es un mecanismo de tensión, porque es una posibilidad, una invitación abierta. Con la familia Coari, la esposa con un buen trabajo, sin hijos, Renan no descarta por completo la posibilidad de abandonar el campus de Coari. Sobre esto, reflexiona: "¿si me apetece? Si es así, pero para un municipio, también, pequeño, por ejemplo, Presidente Figueiredo, Manacapuru" (Renan Belém, 27 años, Profesor de Lengua Portuguesa, EI). Estos son municipios de la región metropolitana de la capital Manaus. Sin embargo, para Renan es a nivel de la imaginación, de los procesos inconscientes tal vez, un posible descentramiento en la modernidad, como explica Hall (2019). Él enfatiza: "hoy, en Coari, estoy totalmente estabilizado, estoy en casa" (Renan Belém, 27 años, Profesor de Lengua Portuguesa, EI). La palabra "hoy" tiene efecto en esta frase, demuestra la contingencia del tiempo.

Alves et al. (2019) realizaron una importante investigación sobre la calidad de la vida laboral en el campus de Coari, involucrando la realidad del campo amazonense y a los servidores técnico-administrativos. El estudio reveló una fuerte satisfacción en el ejercicio de las actividades laborales por parte de los participantes. Queda por reflexionar, y se puede hacer en otros estudios, acerca de los posibles factores que influyen en esta satisfacción, incluidos los profesores en este estudio. Políticas de calidad de vida, condiciones efectivas de trabajo, pertenencia al lugar y relaciones sociales más frecuentes son factores a ser considerados.

Iracema, que es de Coari y profesora de lengua portuguesa, dejó Coari por Manaus cuando tenía 8 años de edad y regresó con 36 años, para desempeñarse como profesor en el Instituto, también tiene sus dilemas. Ella considera que el vínculo familiar ayuda en su identificación con el lugar, pero percibe diferencias en el lugar que preocupan mucho a las personas que vienen de fuera, como la violencia, el tráfico y la dificultad de hacer amigos. Ella no omite los males del lugar, como suelen hacer los defensores irracionales de los lugares imaginados, como escribe Hall (2019) sobre los relacionados con las "comunidades imaginadas".

Iracema ve el lugar con cierta extrañeza. Aspectos percibidos con naturalidad por la gente del pueblo despiertan su atención. Camina entre dos perspectivas, en la frontera de la cultura, en el un terreno híbrido. Vive un descentramiento frente a los paradójicos centros de referencia. También relata que el paro de su marido, los problemas familiares y una dificultad concreta que tuvo en el campus, estimulan su deseo de dejar Coari. Las conversaciones sobre quedarse o no en Coari abren caminos para diversas interpretaciones sobre el lugar donde estos profesores trabajan y aprenden, considerando las concepciones de lugar, no-lugar y pertenencia, que permiten un diálogo teórico con autores como Bauman (2001), Hall (2019) y Augé (2020).

Aun así, al entrar en el debate sobre la permanencia de los profesores en el sitio, en otras conversaciones durante la investigación, a pesar de las diferentes historias, deseos y necesidades, todos trataron de proponer soluciones, dentro de los límites de sus agencias y entendimientos. Buscaron salidas para que los desplazamientos de los profesores no perjudicaran la enseñanza, la identidad sustantiva del profesor, en el sentido de Day (2001).

En el momento de escribir este artículo, en el año 2023, de los 12 participantes que empezaron en la investigación, realizada en 2019, sólo cinco siguen en el campus. Dos de ellos se fueron al inicio de la investigación y los otros más tarde. El participante George, profesor de Geografía, ya fue trasladado para otro campus, pues no se adaptó y consiguió una permuta con un docente de otro lugar. Estos desplazamientos exigen una preocupación con las políticas de la institución en relación a la permanencia en la institución, considerando las resonancias que los desplazamientos o la voluntad de ser desplazado provocan en el DPD de los profesores.

| Posibles vías de avance y aprendizaje para el contexto dual

Considerando la complejidad socioeconómica y cultural del municipio de Coari/AM, la naturaleza también compleja del Instituto y la identificación conflictiva del profesor con el lugar, percibida en los relatos de las experiencias, parece pertinente pensar en acciones formativas que tengan el potencial de transformar las experiencias en identificaciones más favorables a la realidad vivida, minimizando el

impacto negativo en el DPD, a la vez que abriendo a nuevas posibilidades en la enseñanza. En este sentido, sugerimos:

- buscar una formación basada en la experiencia de los profesores, sustituyendo las tradicionales conferencias y reuniones pedagógicas. Al fin y al cabo, la formación es un "trabajo de reflexividad crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de una identidad personal. Por eso es tan importante centrarse en la persona y reconocer la validez del conocimiento derivado de la experiencia" (Nóvoa, 1995, p. 25);
- recordar que "enseñar y aprender son actividades profundamente emocionales" y, por lo tanto, "es necesario que el profesor, para ser eficaz, ha de tener un sentido de identidad personal, profesional, social y emocional para ser eficaz" (Day, 2004, p. 89). Hay que buscar la valorización de las subjetividades, en oposición al tecnicismo, al objetivismo y al perspectivismo, para favorecer la formación humana desde una perspectiva colectiva, colaborativa y humanizadora;
- valorar la interculturalidad en la formación, que puede hacer de las diferencias y complejidades del contexto situaciones positivas para la institución y el DPD, apuntando a "una educación que respete y valore las diferencias culturales" (Candau & Russo, 2010, p. 154);
- organizar el tiempo de los docentes para que las actividades de docencia, investigación y extensión, asociadas a las complejidades de la Institución, no perjudiquen la salud mental del docente y, en consecuencia, su DPD. Esto se logra "*cuando el profesional se plantea de forma radical su relación con el tiempo*" (Hirsch Adler, 2013);
- buscar la cooperación en las acciones del DPD, "reconstruir el paso de la dimensión individual, que siempre tiene la identidad, a su codificación como convención social" (Bauman, 2005, p. 13), evitando los efectos nocivos de la individualización típica de los procesos de globalización;
- valorar las narrativas y experiencias de los profesores, reconociéndolas como una posibilidad de minimizar los conflictos, transformándolos en "diálogo, cooperación y construcción" (Monteiro, 2003, p. 121). La narrativa es en sí misma reflexiva e investigativa, lo que contribuye a la comprensión de los procesos de DPD.

Dado que los procesos de identificación son también biográficos y (auto)biográficos, estos enfoques deben ser considerados en la formación del profesorado. Esta perspectiva, que proviene de la década de 1980, ha ido creciendo vigorosamente en la investigación en todo el mundo (González-Monteagudo, 1996; Fernández-Cruz, 2015; Contreras Domingo et al., 2019).

| Conclusiones

En el artículo buscamos, en el formato breve que este texto permite, identificar algunos relatos de los profesores del Campus Coari, que se configuran como mecanismos generadores de tensiones. Buscamos presentar caminos de aprendizaje que hagan posible comprender los procesos de identificación en el campo de las diferencias y complejidades del doble contexto, minimizando los impactos de las realidades políticas, sociales y económicas y sus implicaciones en el DPD.

La intención del trabajo fue también ampliar las perspectivas de la investigación narrativa y el uso de informes en los procesos de formación de profesores involucrados con la causa de la enseñanza en el IFAM Campus Coari. Es el resultado de la investigación, la experiencia y el diálogo colaborativo entre los tres autores, procedentes de la docencia y la investigación en el Instituto Federal de Amazonas, la investigación narrativa y la formación de profesores en la Universidad Federal de Mato Grosso y los estudios interculturales y biográficos en la Universidad de Sevilla.

A partir de las experiencias relatadas, identificamos que la realidad del trabajo en el lugar frente a las experiencias previas de los profesores, la diferente relación con el entorno, el aislamiento físico y geográfico, el acceso exclusivo por río, la economía y estructura precaria y compleja, la proximidad con la cultura indígena y el caboclo ribereño, además de las costumbres que representan la cultura local, son los principales mecanismos generadores de tensión que desplazan y descentran a los profesores (Hall, 2019). Se considera que "las experiencias son historias que la gente vive. Las personas viven historias y en el relato de esas historias se reafirman. Se modifican y crean nuevas historias" (Clandinin & Connelly, 2015, p. 27).

Entre estas nuevas historias, los profesores constituyen aprendizajes, cambios continuos en el DPD y nuevos conocimientos en este campo. La reflexión sobre la fluidez de las identidades, de los estudios culturales, que tratan de los procesos de identificación y diferencias, parece ser un camino importante para el campo de la formación de profesores, como fue posible percibir en esta investigación.

Este artículo propone una reflexión a partir de las experiencias de los docentes. Los caminos señalados no deben ser pensados como prescripciones, sino como oportunidades para ampliar las perspectivas de la formación de profesores, para minimizar los impactos de la doble complejidad del contexto IFAM dentro del DPD, recordando que el desarrollo profesional involucra necesariamente la vida de los profesores.

| Referencias

- Almeida, W. S., & Souza, N. M. (2008). Coari: Petróleo e Sustentabilidade — um exemplo amazônico. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 17, 69-92.
<http://doi.org/10.5380/dma.v17i0.13413>
- Alves, M. A. R., Batista, E. A., & Yamaguchi, H. K. L. (2019). Qualidade de Vida no Trabalho no Interior da Amazônia: caso do IFAM campus Coari-AM. Anais do IV Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.
http://aprepro.org.br/conbrepro/2019/anais/arquivos/10192019_191039_5dab8b47539d2.pdf
- Araújo, R. M. L., & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, 52(38), 61-80. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>
- Araújo, T. (2019). Capital dos Piratas: Coari vira base do PCC na Amazônia na luta pelas rotas do tráfico. *Revista IHU On-line*.
- Augé, M. (2020). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Papyrus.
- Bastos, T. B. M. C., & Boscarioli, C. (2021). A competência docente e sua complexidade de conceituação: Uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102-4698235498>
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Zahar.
- Blix, B. H., Caine, V., Clandinin, D. J., & Berendonk, C. (2021). Considering Silences in Narrative Inquiry: An Intergenerational Story of a Sami Family. *Journal of Contemporary Ethnography*, 580-594.
<https://doi.org/10.1177/08912416211003145>
- Brasil. (2008). *Lei n.º 11.892* (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências).
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Candau, V. M., & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169.
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>
- Castro, A. S., & Duarte Neto, J. H. (2021). Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(20). <https://doi.org/10.15628/rbept.2021.11088>
- Ciavatta, M. (2012). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Em G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. Cortez.
<https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>
- Clandinin D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa*. Edufu.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 58-75.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, Cuándo y em que condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Dewey, J. (1979) *Experiência e educação* (trad. Anísio Teixeira). Ed. Nacional.

- Fernandes, S. R. S., Hoepers, I. S., & Silva, J. D. F. (2011). A complexidade do trabalho docente no contexto dos Institutos Federais: vozes de um campus do IFC. Anais da 34 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. https://www.anped.org.br/sites/default/files/8_a_complexidade_do_trabalho_docente_no_contexto_dos_institutos_federais.pdf
- Fernández-Cruz, M. (2015). *Formación y Desarrollo de Profesionales de la Educación: Un Enfoque Profundo*. Deep University Press.
- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 721-737. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Jorge Zahar.
- González-Monteagudo, J. (1996). *El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes*. Aula Abierta. Universidad de Oviedo.
- González-Monteagudo, J. (2018). El Trabajo Biográfico-Narrativo en Investigación y en Formación en el Siglo XXI (2000-2016): Itinerarios, Experiencias y Redes. Em M. H. M. B. Abrahão. *A nova aventura (auto)biográfica* (Tomo III). Edipucrs.
- Gouveia, P. S., & Silva, K. C. (2017). A Impossibilidade da Construção da Identidade dos Institutos Federais, Ciência e Tecnologia sob a Égide da Pequena Política. Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional — A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A7.pdf>
- Gramsci, A. (1982). *A organização da escola e da cultura*. Civilização Brasileira.
- Hall, S. (2019). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11.ed.). Lamparina.
- Hirsch Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 35(140), 63-81. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200005
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020). *Coari. Panorama*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/coari/panorama>
- Lima, A. M. F. D., Santos, J. A. S., Póvoa, L. G. S., & De Pinho, M. J. (2020). Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 33078–33092. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-020>
- Magalhães, G. L. de, & Castioni, R. (2019). Educação Profissional no Brasil: expansão para quem? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701647>
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo — Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Monteiro, F. M. A. (2003). *Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de Licenciatura em Pedagogia*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos].
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. Porto.
- Peres, C. A., & Cordovil, G. da C. (2020). Educação e Desenvolvimento Regional no Interior do Amazonas: O Instituto Federal e a Experiência do Local em Coari/AM. Em C. Peres, E. Souza, & J. M. Dell'Oso (Orgs.). *Educação e Desenvolvimento Regional: Diálogos sobre Práxis Educativas e Economia Local*. Karywa.

- Peres, C. A. (2022). *Tecendo a Docência nas Diferenças Culturais: Processos de Identificação Docente no Instituto Federal campus Coari - Amazonas*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso].
- Peres, C. A., Dell'Oso, J. M., Souza, E., Carvalho, A. R. D., & Yamaguchi, H. K. L. (Orgs.). (2017). *Realidade do aluno egresso do IFAM Campus Coari: um resultado para Discussão*. Karywa.
- Santos, H. M. C. (2021). Reflexões sobre a educação no interior do Amazonas/Brasil. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 38498-38513. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-352>
- Schwartzman, S. (2016). *Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos*. Fundação Santillana. https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/32_Educacaomedia.pdf
- Silva, S. (2015). Processos avaliativos e formação docente na perspectiva intercultural crítica de educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 176-187. <https://doi.org/10.12957/riae.2015.11116>
- Silva, T. T. (2014). A Produção Social da Identidade e da Diferença. Em T. T. Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes.
- Souza, E., & Dell'Oso, J. M. (2020). O Mercado de Trabalho em Informática. Desafios para a Prática Educativa no Interior do Amazonas. Em Peres, C., Souza, E., & Dell'Oso, J. M. (Orgs.). *Educação e Desenvolvimento Regional: Diálogos sobre Práxis Educativas e Economia Local*. Karywa.
- Souza, J. E. R. (2018). *A contribuição do IFAM — Campus São Gabriel da Cachoeira para o desenvolvimento local/regional frente à diversidade étnica e cultural da região do Alto Rio Negro no Amazonas (2007-2014)*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Amazonas]. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6770>
- Torga, M. (1986). *L'universel, c'est le local moins les murs: Trás-os-Montes*. William Blake.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Convenio Andrés Bello.

Sobre los autores

Claudio Afonso Peres

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Amazonas, Coari, AM, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6125-0279>

Doctor en Educación por la Universidad de Mato Grosso (2022). Profesor e Investigador del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Amazonas. Miembro del Grupo de Estudios e Investigación sobre Formación Docente y Política (GEPForDoc). Correo electrónico: claudioperes@ifam.edu.br


Filomena Maria de Arruda Monteiro

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>

Doctora en Educación por la Universidad Federal de São Carlos (2004). Profesora Titular e Investigadora del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso. Líder del Grupo de Estudio e Investigación en Formación de Profesores y Políticas. Correo electrónico: filarruda@hotmail.com

José González-Monteagudo

Universidad de Sevilla, Sevilla, España
 <https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (1996). Profesor Titular e Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece a las asociaciones francesa, inglesa y brasileña de investigación y formación centradas en las historias de vida. Correo electrónico: monteagu@hotmail.com

Contribución a la elaboración del texto: autor 1 - producción de los textos de campo, entrevistas, análisis e interpretación de los datos, producción del texto y en la discusión teórico-metodológica del artículo; autor 2 - apoyo metodológico, diálogo entre método y metodología, teoría y textos de campo, análisis de los datos, revisión y consolidación del manuscrito; autor 3 - apoyo teórico, diálogo entre teoría y textos de campo, traducción de los resúmenes, revisión y consolidación del manuscrito.

Resumo

O artigo trata da reflexão sobre a experiência de ser docente no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - *Campus* Coari. Perseguindo os princípios da pesquisa narrativa, no diálogo com a pesquisa (auto) biográfica, busca-se identificar as principais experiências vividas no local que ampliaram a concepção de complexidade da docência e que possibilitaram evidenciar as diferentes nuances do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Propõe-se caminhos de aprendizagens significativas que possam facilitar os processos de identificação no campo das diferenças e do contexto da docência no Instituto Federal, ampliando a perspectiva formativa da pesquisa narrativa, a partir da experiência refletida.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Instituto Federal do Amazonas. Contexto Complexo.

Abstract

The article deals with the reflection on the experience of being a teacher at the Federal Institute of Amazonas (IFAM) - *Coari Campus*. Following the principles of narrative research, in dialogue with (auto)biographical research, this paper seeks to identify the main experiences lived in situ that have broadened the conception of the complexity of teaching and that allowed to highlight the different nuances of the Professional Teaching Development (DPD). Significant learning paths are proposed that can facilitate the identification processes in the field of differences and the teaching context at the Federal Institute, broadening the formative perspective of narrative research, based on the reflected experience.

Keywords: Teacher Professional Development. Federal Institute of Amazonas. Complex Context.

Linhas Críticas | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referencia completa (APA): Peres, C. A., Monteiro, F. M. de A., González-Monteagudo, J. (2023). Enseñanza en el Instituto Federal de Amazonas – aprendiendo de experiencias. *Linhas Críticas*, 29, e47920. <https://doi.org/10.26512/lc29202347920>

Referencia completa (ABNT): PERES, C. A.; MONTEIRO, F. M. de A.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. Enseñanza en el Instituto Federal de Amazonas – aprendiendo de experiencias. *Linhas Críticas*, 29, e47920, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347920>

Enlace alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47920>

Todas las informaciones y opiniones contenidas en este manuscrito son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no representando necesariamente la opinión de la revista *Linhas Críticas*, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista *Linhas Críticas*, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

