



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ – CEST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS – PPGICH**

MARIA MÍRIAN PEREIRA DOS SANTOS

NARRATIVAS DE PROFESSORAS COMO TECELÃS DE PALAVRAS

TEFÉ-AM

2025

MARIA MÍRIAN PEREIRA DOS SANTOS

NARRATIVAS DE PROFESSORAS COMO TECELÃS DE PALAVRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), como requisito para obtenção de título de Mestra em Ciências Humanas, com ênfase na linha de pesquisa: Crítica, interpretação e história das formas da arte.

Orientadora: Dra. Cristiane da Silveira.

TEFÉ-AM

2025

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

Bibliotecária responsável: Sáshala Maciel CRB11/673-AM

S237n Santos, Maria Mírian Pereira dos

Narrativas de professoras como tecelãs de palavras / Maria Mírian Pereira dos Santos, Manaus: [s.n], 2025.

218 f.: color.; 21,0 cm.

Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Inclui Bibliografia.

Inclui Apêndice.

Inclui Anexo.

Orientadora: Silveira, Cristiane da

1. Novas Professoras Amazônidas. 2. Resistência. 3. Emancipação. 4. Empoderamento.

I. Silveira, Cristiane da (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)1/2+37/39+82

Universidade do Estado do Amazonas – www.uea.edu.br

Biblioteca Setorial de Artes e Turismo
Av. Leonardo Malcher, 1728 – Ed. Professor Samuel Benchimol
Centro – CEP 69010-170 – Manaus – AM.

MARIA MÍRIAN PEREIRA DOS SANTOS

NARRATIVAS DE PROFESSORAS COMO TECELÃS DE PALAVRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas em Teoria, História e Crítica da Cultura.

Dissertação defendida e aprovada no dia 14 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane da Silveira
Orientadora
Presidente (PPGICH/UEA)

Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus
(Membro Interno/PPGICH/UEA)

Profa. Dra. Márcia Maria de Oliveira
(Membro Externo/UFRR)

DEDICATÓRIA

A quem veio antes de mim,
e àqueles que seguram em minhas mãos e
caminham ao meu lado,

No banzeiro da memória,
Vozes tecem histórias,
Mulheres que ensinam,
que sofrem, que lutam.

Nas palavras que deixo,
A aurora se refaz,
Há sementes plantadas,
Há esperança tecida
Em laudas não escritas.

Que este estudo seja vento do Norte
A soprar por entre nós,
Levando adiante o saber
Dos que nunca se calaram.

AGRADECIMENTOS

A escrita desta dissertação foi uma travessia desafiadora e transformadora, tecida com fios de estudo, reflexão e construção de conhecimento. Ao longo desse percurso, contei com a presença e o amparo de tantas mãos – visíveis e invisíveis – que, de alguma forma, sustentaram este processo. Como uma gestação, foram 24 meses de entrega, resiliência e um labor intelectual que, pouco a pouco, deu forma ao que antes era apenas intuição e desejo de compreender. Cada palavra que surgia na tela era um fragmento de código, copilando memórias, vozes e histórias, compondo um tecido invisível que, agora, se concretiza em discurso acadêmico, mas também em legado afetivo. *Agradeço com carinho!*

“Florescerás como toda palmeira e, como cedro, assim crescerás; nada embargar pode a tua carreira e desta graça jamais cairás. O Criador te esconderá em seu seguro abrigo; ao teu redor se acampará, não temerás o inimigo”. Antes de tudo, rendo minha gratidão a Deus, a quem sirvo com reverência, pela dádiva preciosa da vida, pelo cuidado silencioso e constante que me envolve, e pela proteção que, como um manto, me ampara a cada passo. O Senhor, em sua bondade infinita, misericórdia abundante e fidelidade imutável, foi a minha força nos momentos de fraqueza e a minha luz nos caminhos da incerteza. À cobertura espiritual da irmandade da CCB regional Tefê, da qual faço parte, meu agradecimento pelo amparo e pelas orações que me fortaleceram em cada etapa.

“E se quiser saber pra onde Eu vou, pra onde tenha Sol, é pra lá que Eu vou”. Com todo o meu coração, expresso minha profunda gratidão à minha família, aos meus filhos e à toda minha parentela, que sustentam a base do meu lar com amor incondicional. Dedico este momento a cada um de vocês, pela presença constante, pela força serena e pelas alegrias compartilhadas. Obrigada por me lembrarem, com ternura, da importância de viver além das palavras e da tela do computador. A cada sorriso, a cada gesto de carinho e a cada pôr do sol registrado em nossas memórias, vocês trouxeram cor e sentido à minha caminhada. Foram o refúgio de afeto, a pausa necessária para o equilíbrio e a força que me impulsionou ao longo desta jornada.

“Já vai canoeiro, nas curvas que o remo dá, já vai canoeiro. Já vai canoeiro, no remanso da travessia, já vai canoeiro. Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios. E das

correntezas vai o desafio, já vai canoeiro. Da tua canoa, o teu pensamento. Apenas chegar, apenas partir, já vai canoeiro”. À Universidade do Estado do Amazonas, meu embrião de formação intelectual, sou profundamente grata pela oportunidade de cursar o mestrado em meu próprio município – uma conquista inestimável possibilitada pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). Expresso minha profunda gratidão ao Governo do Estado do Amazonas pelo compromisso com a educação, por tornar possível a dedicação exclusiva aos professores, permitindo que o mestrado se tornasse um campo fértil de crescimento, aperfeiçoamento e transformação.

“Aonde quer que eu vá levo você no olhar. Aonde quer que eu vá, aonde quer que eu vá. Não sei bem certo se é só ilusão, se é você já perto se é intuição”. À minha orientadora, Profa. Dra. Cristiane da Silveira, que esteve ao meu lado, guiando-me com paciência e dedicação na construção desta escrita, meu sincero agradecimento.

“O vento norte que seduz minha razão, assobia, e me banha de emoção. O amor errante, paixão distante. Azul é sempre cor de navegante”. Um carinho especial ao diretor do CEST/UEA, Prof. Dr. Yomarley Lopes Yolanda, ex-colega de faculdade e, no mestrado, professor de duas disciplinas obrigatórias, com atuação e presença essencial nessa trajetória.

“Se você soubesse quem você é, até onde vai a sua fé, o que você faria? Pagaria pra ver? Se pudesse escolher entre o bem e o mal, ser ou não ser? Se querer é poder, tem que ir até o final se quiser vencer”. Aos docentes das disciplinas obrigatórias – Prof. Dr. Yomarley Lopes Yolanda, Prof. Dr. Guilherme Gitahy de Figueiredo e Profa. Dra. Cristiane da Silveira – e das disciplinas eletivas – Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus – expresso minha gratidão pelas valiosas bases epistemológicas fornecidas.

À minha professora supervisora do Estágio e Docência, Me. Cecília Lisboa, obrigada pelo acompanhamento atento e pelo carinho nessa etapa tão importante.

Agradeço imensamente às professoras Dra. Veronica Prudente Costa e Dra. Márcia Maria de Oliveira por integrarem a Banca de Qualificação, cujas contribuições e reflexões foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço, ainda, à equipe administrativa do curso, tanto na capital quanto no interior, pelo suporte essencial nos momentos de urgência. Um agradecimento especial à secretária

local, Sara Souza, e, em Manaus, a Dayanne Cristine e Ítalo Mendes, cuja dedicação fez toda a diferença ao longo dessa jornada.

“Naveguei por um janeiro inteiro, vi sóis e luas antes de dormir. Por alguns banheiros de provas, eu sobrevivi e, num belo entardecer, aportei aqui. Vi andarilhos desconhecidos, iguais a mim; muitas histórias, muitas memórias, eu refleti. Passando muitas tardes, em muitas vozes, entrelaçando tantas metamorfoses”. Aos amigos que o mestrado me presenteou – Thayline Carius, Jéssica Lopes, Ester, Priscila Leal, Greiciele, Rodolfo, Rosse Antunis, George Inhuma, Márcio Augusto e Arthur Figueira – agradeço por compartilharmos não apenas estudos e desafios, mas também sonhos, risos e cumplicidade. Juntos, vivemos a saga daquilo que chamamos de “mil vidas em um ano”, uma jornada intensa, repleta de aprendizados e laços que o tempo não apagará. O apoio mútuo foi o alicerce que nos sustentou, e a amizade, o brilho que suavizou os dias mais árduos. Somos andarilhos desconhecidos.

“Então mire as estrelas e salte o mais alto que der! Tome distância e faça o melhor que puder! Só não se permita viver na sombra do talvez... Aqui só se vive uma vez! Vença seus medos! Você é capaz de voar por cima das vozes que gritam pra você parar! Não há nesta vida algo que não se possa alcançar... Você só precisa ir buscar!”. Com gratidão e carinho, dedico estas palavras àqueles que, de diferentes formas, iluminaram meu caminho ao longo desta jornada. Aos colegas do mestrado que me precederam e que, com generosidade, traçaram caminhos de luz e direcionamento, minha admiração e apreço, em especial a Elcione Cordeiro, Afrânio, Hilkmar, Welner Campelo, Ruth Sales, Joel Matias, Adriana Nonato e Estefany Silva. Aos colegas de profissão, com destaque para a dedicada equipe da Escola Estadual Corinto Borges Façanha, minha gratidão pelo incentivo constante e pelo carinho ao longo desta caminhada.

“Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor. É a dose mais forte e lenta. De uma gente que ri quando deve chorar. E não vive, apenas aguenta. Mas é preciso ter força, é preciso ter raça. É preciso ter gana sempre. Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria. Mistura a dor e a alegria”. Às professoras que gentilmente colaboraram com esta pesquisa – Débora, Thaila, Roberta, Geny, Jainara, Neuris e Samara –, meu profundo reconhecimento pelo compartilhamento de suas vivências e saberes.

E, se porventura alguém não foi mencionado, não se entristeça, pois guardei este momento para dizer, de coração: **obrigada a Você.**

EPÍGRAFE

VEM VER A VIDA

Menina
olha a cor
olha o verde
olha o céu
que se debruça
entre o verde e o azul
emoldurando o matagal
onde os pássaros
cochicham estórias
do amanhecer...
Menina...
olha a vida que se esvai
mansa e triste
como a água do regato
com saudade
de ser rio...
Menina...
olha o flamboyant
em flor e,
vem sentir
a aragem
fresca e perfumada
que vem do canavial
florido...
Menina...
vem ouvir
o borbulhar da fonte
sentindo
o cio dos peixes
no cio das águas
querendo viver...
Menina...
olha enquanto
há tempo
enquanto há vida.
Fixa a primavera!
Dê um close no verão!
Guarda contigo
o sol
a vida
e a luz
enquanto é festa
enquanto é vida!

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que investigou as narrativas das novas professoras amazônicas, considerando suas trajetórias, memórias e vozes como elementos centrais de empoderamento e emancipação. Inserido no campo da história e da antropologia da educação, o estudo dialogou com autores como Beauvoir (1970), Sartre (1999), Soihet (1989), Dias (1992); Bosi (1994), Saffioti (2004), Torres (2011, 2016), Nóvoa (1992), Gadotti (2011), Almeida (1998) e bel hooks (2017, 2020). O objetivo central foi compreender como as experiências dessas mulheres, em seus percursos docentes, se entrelaçaram com as dinâmicas sociais e culturais da Amazônia. Para tanto, a pesquisa se fundamentou na escuta sensível de suas histórias de vida, buscando analisar de que maneira a docência se configurou não apenas como prática profissional, mas também como espaço de resistência e construção identitária. As entrevistas realizadas com professoras da cidade de Tefé, no Amazonas, constituíram a principal fonte de dados e foram analisadas com base em um recorte temporal que contemplou suas experiências escolares, acadêmicas e profissionais. Os resultados indicaram que a trajetória dessas educadoras foi marcada por desafios históricos e estruturais, incluindo desigualdades de gênero, deslocamentos geográficos e tensões entre a tradição e a modernidade. Além disso, suas falas revelaram a docência como um espaço de transformação social, no qual as professoras construíram e (re) significaram seus saberes, atuando como mediadoras entre a memória coletiva e a renovação do conhecimento. Dessa forma, ao compreender essas narrativas como registros vivos da ação dessas mulheres, esta dissertação propôs que a valorização de suas histórias e o fortalecimento de suas vozes são fundamentais para garantir a permanência e o reconhecimento da educação como um direito e um instrumento de emancipação na Amazônia, contribuindo para a emergência das novas professoras amazônidas.

Palavras-chave: Novas professoras amazônidas. Resistência. Emancipação. Empoderamento.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research that investigated the narratives of new Amazonian teachers, considering their trajectories, memories, and voices as central elements of empowerment and emancipation. Situated within the fields of the history and anthropology of education, the study engaged with authors such as Beauvoir (1970), Sartre (1999), Soihet (1989), Dias (1992), Bosi (1994), Saffioti (2004), Torres (2011, 2016), Nóvoa (1992), Gadotti (2011), Almeida (1998), and bell hooks (2017, 2020). The central objective was to understand how the experiences of these women, in their teaching careers, intertwined with the social and cultural dynamics of the Amazon. To achieve this, the research was based on the sensitive listening of their life stories, aiming to analyze how teaching was configured not only as a professional practice but also as a space of resistance and identity construction. Interviews conducted with teachers from the city of Tefé, in Amazonas, constituted the primary data source and were analyzed based on a temporal framework that encompassed their school, academic, and professional experiences. The results indicated that the trajectory of these educators was marked by historical and structural challenges, including gender inequalities, geographical displacements, and tensions between tradition and modernity. Furthermore, their testimonies revealed teaching as a space of social transformation, in which the teachers constructed and (re)signified their knowledge, acting as mediators between collective memory and the renewal of knowledge. Thus, by understanding these narratives as living records of these women's actions, this dissertation proposed that valuing their stories and strengthening their voices are crucial to ensuring the permanence and recognition of education as a right and a tool of emancipation in the Amazon, contributing to the emergence of new Amazonian teachers.

Keywords: New Amazonian teachers. Resistance. Emancipation. Empowerment.

RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación que exploró las narrativas de nuevas maestras amazónicas, considerando sus trayectorias, memorias y voces como elementos centrales de empoderamiento y emancipación. Situado en los campos de la historia y la antropología de la educación, el estudio dialogó con autores como Beauvoir (1970), Sartre (1999), Soihet (1989), Dias (1992), Bosi (1994), Saffioti (2004), Torres (2011, 2016), Nóvoa (1992), Gadotti (2011), Almeida (1998) y bell hooks (2017, 2020). El objetivo principal fue comprender cómo las experiencias de estas mujeres, en sus trayectorias docentes, se entrelazaron con las dinámicas sociales y culturales de la Amazonía. Para ello, la investigación se basó en la escucha sensible de sus historias de vida, con el fin de analizar cómo la docencia se configuró no solo como una práctica profesional, sino también como un espacio de resistencia y construcción identitaria. Las entrevistas realizadas con maestras de la ciudad de Tefé, en el estado de Amazonas, constituyeron la principal fuente de datos y fueron analizadas a partir de un marco temporal que abarcó sus experiencias escolares, académicas y profesionales. Los resultados indicaron que la trayectoria de estas educadoras estuvo marcada por desafíos históricos y estructurales, incluyendo desigualdades de género, desplazamientos geográficos y tensiones entre tradición y modernidad. Además, sus testimonios revelaron la enseñanza como un espacio de transformación social, en el cual las maestras construyeron y (re)significaron sus saberes, actuando como mediadoras entre la memoria colectiva y la renovación del conocimiento. Así, al comprender estas narrativas como registros vivos de las acciones de estas mujeres, esta disertación propuso que valorar sus historias y fortalecer sus voces es fundamental para garantizar la permanencia y el reconocimiento de la educación como un derecho y una herramienta de emancipación en la Amazonía, contribuyendo al surgimiento de nuevas maestras amazónicas.

Palabras clave: Nuevas maestras amazónicas. Resistencia. Emancipación. Empoderamiento.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) – Vista externa/interna	24
Fotografia 2 – Superação em palavras: a voz da experiência.....	131
Fotografia 3 – Apresentação do projeto sobre empoderamento feminino conduzida pela professora Débora Santos	162
Fotografia 4 – Professores, pesquisadores e estudantes reunidos no VIII Transfronteiras, realizado em 18 de outubro de 2023, no CEST/UEA	162
Fotografia 5 – Noite de autógrafos dos estudantes, evento realizado na quadra poliesportiva da Escola Estadual Corinto Borges Façanha, 2023	163
Fotografia 6 – Registro especial da professora Débora Santos durante a assinatura de seu primeiro livro publicado, em evento realizado pela UEA na XIII Semana de Letras: Encontros e reencontros, no CEST/UEA.....	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Lócus da Pesquisa - A Cidade de Tefé-AM.....	22
Figura 2 – Professoras colaboradoras da pesquisa	25
Figura 3 – Instantâneo das Entrevistas – Encontros e memórias de Mulheres Professoras	28
Figura 4 – Diálogo visual: Mangá e Anime em perspectivas.....	111
Figura 5 – Desenho a lápis profissional, Raízes (2023)	123
Figura 6 – A borboleta: crepúsculo e voos	127
Figura 7 – Recortes de uma conquista: metamorfoses de um voo acadêmico	128
Figura 8 – Projeto de Ciências: Ensinando que a vida depende de nossas ações.....	160
Figura 9 – A origem. Representação artística de símbolos culturais tefeenses. Professora-Artista: Samara Luz, 2024	176
Figura 10 – O processo criativo na sala de aula	179
Figura 11 – Professora de História e Performática, Jainara Cruz: Entre o Local e o Global .	182
Figura 12 – A Arte da Resistência.....	183
Figura 13 – Ampliando Vozes: conquista, visibilidade e força coletiva	185

LISTA DE GRÁFICO E FLUXOGRAMA

Gráfico 1 – Principais dificuldades enfrentadas pelas professoras em cenário amazônico ... 117

Fluxograma 1 – Aspectos que as professoras admiram em si mesmas 137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMIMSA	Associação de Mulheres Indígenas do Médio Solimões e Afluentes
CANST	Centro Acadêmico Normal Superior de Tefé
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CEST	Centro de Estudos Superiores de Tefé
COMDIM	Conselho Municipal dos Direitos da Mulher
CRAM	Centro de Referência de Atendimento à Mulher Natalina Araújo Batalha
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
EaD	Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
SEMASC	Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania
SINGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 O VENTRE DOS FIOS QUE TECEM A TRAMA FORMATIVA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO	36
1.1 Nas teias do silenciamento: estruturas simbólicas e sussurros de outrora	38
1.2 Estereótipos de gênero e docência: desvelando horizontes	48
1.3 Paradigmas da Educação: entre os nós.....	60
1.4 Gênero e profissão docente: o tecer de novos amanhãs.....	71
2 VOZES DAS NOVAS MULHERES AMAZÔNIDAS COMO GRITO DE EMPODERAMENTO E RESISTÊNCIA.....	85
2.1 As muitas Amazônidas: navegando e tecendo histórias de esperança	86
2.2 Trajetória de vida e formação inicial docente: o despertar	92
2.3 Narrativas das Novas Mulheres Professoras que ecoam na Amazônia	113
2.4 Vozes empoderadas: reconhecer-se na Própria Voz.....	125
3 MULHERES TECELÃS DE PALAVRAS – O PERCURSO NARRATIVO DAS PROFESSORAS EM TEFÉ-AM.....	139
3.1 Fios que tecem a docência: análise de suas narrativas e modos de subjetivação da mulher	140
3.2 Nas salas do saber: cada mulher, cada professora, guarda em si encantos.....	157
3.3 Entre ditos e feitos de uma professora: a mística feminina que empodera a sala de aula	167
3.4 (Res) significando as identidades: o grito que não cala	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICE A – Questionários aplicados – Instrumento de coleta de dados	203
APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados	205
APÊNDICE C – Imersão literária: a leitura como jornada	207
APÊNDICE D – Distribuição de Carga horária.....	208
APÊNDICE E – O cenário das entrevistas: a escuta sensível	209
APÊNDICE F – Orientação e parceria	210
APÊNDICE G – A pesquisa em movimento	211

APÊNDICE H – O marco da Qualificação	212
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	213
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) e Aprovação do Projeto na Plataforma Brasil	216

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa, intitulado “Narrativas de Professoras como tecelãs de palavras”, investiga as vozes femininas e suas incidências nos relatos de vida, nos processos formativos e nas memórias das mulheres professoras no contexto amazônico. O título desta dissertação inspira-se na metáfora da tecelagem presente no conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (1995). Na narrativa, a protagonista cria e desfaz sua própria realidade por meio da tecelagem, um processo contínuo de construção e destecimento.

Essa metáfora é mobilizada neste estudo para representar as trajetórias das novas professoras amazônidas, cujas experiências são marcadas por desafios, resistências e (res) significações. Assim como a moça do conto, essas educadoras vivem processos constantes de destecer e refazer suas histórias, tensionando e afrouxando os nós que, historicamente, buscaram silenciá-las, invisibilizar suas ações e restringir seus espaços na educação e na sociedade. Ao trazer essa metáfora para pesquisa, enfatiza-se que suas narrativas não são estáticas, mas sim fios entrelaçados em uma trama dinâmica de conhecimentos, desafios e conquistas.

A pesquisa busca compreender como essas narrativas de vida refletem e evidenciam experiências de empoderamento e resistência, ressaltando os caminhos de emancipação que essas professoras trilharam em suas trajetórias pessoais e profissionais.

A escolha de investigar as narrativas de professoras parte do reconhecimento de que suas vozes são fundamentais para compreender o entrelaçamento entre educação, gênero e identidades. Em contextos historicamente marcados por desigualdades sociais e de gênero, como é o caso da Região Amazônica, as trajetórias dessas mulheres assumem um papel ainda mais relevante na luta por emancipação e reconhecimento.

Fazendo a interlocução de vozes de mulheres amazônidas¹ como unidade do discurso epistemológico do feminino, pretendemos evidenciar estruturas de pertencimento – ou não – ao patriarcalismo, à colonização e à dominação, ressaltando também o empoderamento e a resistência que permeiam suas trajetórias. Identificadas como herdeiras de uma tradição de resistência, essas educadoras, na maestria da linguagem e da escrita, entrelaçam expressões

¹ O termo ‘novas amazônidas’ foi cunhado por Iraildes Caldas Torres em suas pesquisas sobre as relações de gênero na Amazônia, especialmente em “As novas Amazônidas” (2005). Nesta dissertação, emprego tanto ‘novas amazônidas’ quanto ‘amazônidas’ em diálogo com essa concepção. Além disso, recorro à expressão ‘as novas professoras amazônidas’ para enfatizar a temporalidade da modernidade no contexto educacional. O termo ‘amazônida’ também tem sido amplamente adotado em discursos políticos e acadêmicos contemporâneos para referir-se a uma identidade regional, abarcando dimensões ambientais, culturais e sociais.

diretas de suas identidades – extensões de si mesmas, de suas experiências de vida, emoções e trabalho –, destacando o empoderamento feminino como motor de mudança.

Iniciamos nossos argumentos a partir dos seguintes pressupostos fundamentais: o que produziu o efeito de transformação e, ao mesmo tempo, possibilitou uma saída na relação das mulheres amazônicas com o conhecimento científico, a educação e o protagonismo feminino? De que forma o querer dessas mulheres produziu o desejo de negação, recusa, desconstrução e estratégias construtivas de resistência ao poder masculino eurocristão?

Tomando a irônica dedicatória de Sergé André (1998, p. 5) em seu livro “O que quer uma mulher?” – Àquela que sabe mentir” – aponta o paradoxo entre objeto e desejo, marcado pela singularidade e subjetividade de cada experiência. Cada vez que se depara com o discurso que afirma a impossibilidade de desvendar o querer das mulheres é necessário lembrar que é justamente essa recusa que cria o mistério, o fetiche e o desejo de desvelar o objeto ao qual esse querer está direcionado.

Pretendemos identificar que, mesmo dentro desse sistema hegemônico masculino, essas mulheres conseguiram criar brechas como formas de resistência. Os preconceitos e os estereótipos de gênero, que contribuíram para a invisibilidade e a construção de narrativas históricas predominantes foram aos poucos obtendo soluções contra-hegemônicas, por meio da escolarização, do ingresso no mercado de trabalho, da escrita poética e os engajamentos políticos e sociais.

De acordo com o filósofo grego Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), “Todas as ações humanas têm uma ou mais das seguintes sete causas: o acaso, a natureza, a compulsão, o hábito, a razão, a paixão e o desejo”. Optamos por investigar essas sete professoras pela complexidade e diversidade de suas trajetórias de vida, que, ao serem analisadas tanto em suas subjetividades quanto em suas posições sociais, notabilizam as nuances do processo de formação e prática docente na Região Amazônica. Essas mulheres carregam consigo histórias que expressam não apenas as dificuldades e os desafios enfrentados, mas também as tramas, as alegrias e a resistência contra estigmas de fragilidade que marcam suas trajetórias.

Trazendo a capacidade de escuta como habilidade fundamental da comunicação, as narrativas de professoras são essenciais para entender as trajetórias, as vivências, os desafios, as questões de gênero e os processos identitários de mulheres que trabalham como educadoras. Essas narrativas quando entrecruzadas nas relações sociais e culturais podem abranger diversas categorias de análise, desde os relatos que descrevem suas experiências, a importância e influência na vida de estudantes, quanto questões mais específicas enfrentadas

pelas professoras, como a conciliação entre a maternidade e o trabalho, a violência doméstica, as movências humanas, a misoginia e o aperfeiçoamento contínuo na profissão.

Além dessas, a exploração das raízes da feminização do magistério² faz-se essencial para compreender como a prática docente tem sido historicamente associada ao feminino, frequentemente reforçando estereótipos de gênero. Ao investigar essas raízes, pretendemos demonstrar as expectativas sociais que construíram o papel das mulheres na educação, particularmente a associação entre o cuidado e o ensino, e como essas construções sociais resultaram na naturalização do corpo feminino no ambiente escolar.

Questionamos o campo profissional da docência, não somente como abordagens de construções binárias, relações de poder e de patriarcado. Esses apontamentos, entretanto, devem ser ampliados ao contexto de mulheres amazônicas, destacando os processos que circundam a região e que são atravessados pela família, pela escola, pelo trabalho e pelas identidades. Desse modo, a interlocução dessas múltiplas vozes se constitui no entrelaçamento umbilical do feminino, da desigualdade de gênero e da busca pela emancipação que chancela o protagonismo de mulheres em contexto amazônico.

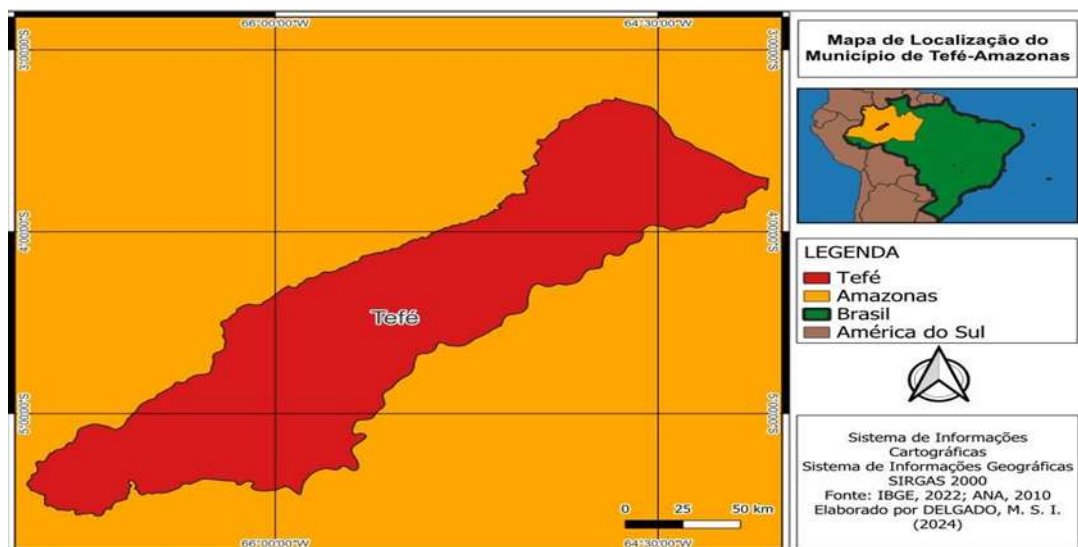
Mulheres amazônidas como tecelãs de palavras, identificadas como professoras da rede pública de ensino na cidade de Tefé/AM, produzem efeito de transformação e, ao mesmo tempo, de encontrar uma saída, na posição social da mulher professora. Suas narrativas constituem uma imensurável fonte de dados para a compreensão dos processos educacionais e das dinâmicas do ensino. A análise das histórias de vida e das experiências profissionais dessas educadoras permite identificar os desafios regionais, as conquistas, as subjetividades, as percepções e as práticas pedagógicas que influenciam a educação contemporânea.

A escolha do lócus desta pesquisa – centrada nas vozes de sete mulheres professoras residentes na cidade de Tefé, localizada na Região Norte do Brasil, no estado do Amazonas –

² A palavra **magistério** tem origem no latim *magisterium*, que deriva de *magister*, significando “mestre” ou “aquele que ensina”. O termo possui uma trajetória histórica e semântica ampla, que reflete as transformações na formação e atuação docente ao longo do tempo. Inicialmente, magistério referia-se à carreira docente de maneira geral, englobando aqueles que exerciam a função de ensinar em diferentes níveis educacionais. Posteriormente, o termo passou a designar especificamente o curso de formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo tradicionalmente ofertado em nível médio. Atualmente, o uso da palavra magistério ainda pode variar conforme o contexto. Em documentos oficiais e normativas educacionais, muitas vezes mantém o sentido de carreira do magistério, abrangendo os profissionais da educação. No entanto, no cotidiano, sua associação com cursos de formação docente persiste, ainda que esses tenham sido progressivamente substituídos por cursos superiores de licenciatura. Dessa forma, a noção de magistério continua em transformação, acompanhando as mudanças nas políticas educacionais e nas exigências para a docência no Brasil. Disponível em: https://etimologia.com.br/magisterio/#google_vignette. Mais informações: DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n86/n86a01.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

parte do pressuposto de que esse cenário oferece um ambiente propício para uma análise aprofundada das interações entre o “espaço da cultura urbana e o da cultura rural”, como discutido por Loureiro (1995). Por intermédio das narrativas dessas educadoras, investigamos as peculiaridades culturais e as influências dos meios urbano e rural que permeiam suas experiências e identidades, destacando as trocas simbólicas, culturais e a imersão em uma atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido dessa realidade cultural.

Figura 1 – Mapa do Locus da Pesquisa - A Cidade de Tefé-AM



Fonte: IBGE, 2022; ANA, 2010. Elaborado: DELGADO, 2024.

Localizado a cerca de 525 km de Manaus, a capital do Amazonas, o município de Tefé, fica na margem esquerda do rio Solimões, na região denominada de Médio Solimões, no interior do estado do Amazonas. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 2022), o município possui uma área territorial de 23. 692.223 km², com uma população estimada em 73.669 habitantes e a densidade demográfica de 3,11 habitantes por quilômetros quadrados. Sendo elevado à categoria de cidade em 15 de junho de 1855 (Queiroz, 2018, p. 82), atualmente com 169 anos (1855-2024), conforme o decreto n.º 44/1855.

Conforme a tipologia da rede urbana para o estado do Amazonas, descrita em Oliveira e Schor (2010, p. 154-155), a cidade de Tefé é considerada de “média responsabilidade territorial, pois exerce função na rede que vai além das suas características em si, pois detém responsabilidade territorial que a torna um nódulo importante internamente na rede”, da mesma forma como Parintins e Tabatinga.

Atualmente, as estruturas e dimensões socioespaciais na Amazônia são compartilhadas de forma diferente em comparação ao passado. Novos e antigos sujeitos epistêmicos, como indígenas, movimentos sociais, mulheres, empresas, forças armadas, pacifistas e mídia, criam espacialidades e conectam as estruturas locais preexistentes às novas dimensões globais.

Dessa perspectiva, a complexidade amazônica e a natureza das cidades, torna, propriamente, um cenário com delineamentos diversos e inovadores. Dentre esses, a implantação do Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA), com sua missão institucional:

Promover a educação, desenvolvendo conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região; ministrar cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado; realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos; participar na colaboração, execução e acompanhamento das políticas de desenvolvimento governamentais, inclusive com a prestação de serviços (UEA, 2023).

A Universidade do Estado do Amazonas, por meio do CEST/UEA (fotografia 1), representou um dispositivo de ascensão intelectual e emancipatória de muitas dessas mulheres que vivem na Região Amazônica em locais mais “isolados”, como na própria cidade de Tefé. Implantada desde 2001, a UEA tem proporcionado ao longo destes 23 anos, a transformação na tessitura organizacional da trama amazônica, da resistência ribeirinha, da mulher negra, mulher indígena, da mulher professora, da mãe, agricultora e de tantas outras, plurais, que emergem pelo enfrentamento à colonialidade por intermédio do discurso e da potência das palavras.

Fotografia 1 – Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) – Vista externa/interna



Fonte: (Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025).

O Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), é um dos seis Centros de Estudos Superiores das Unidades Acadêmicas da Universidade do Estado do Amazonas, localizado no interior do estado do Amazonas. O CEST/Tefé desempenha um papel central na formação das professoras pesquisadas, sendo um espaço de aprendizado, de construção de identidades e de resistência. A imagem que retrata o CEST/Tefé infere a arquitetura e o ambiente natural paisagístico que o cerca, e também simboliza a trajetória de mulheres que desafiaram as normas estabelecidas e buscaram na educação superior um caminho para a emancipação.

Estudar, pois, as mulheres professoras contextualizadas nos cenários amazônicos nos permitirá percorrer pacientemente as inúmeras

curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes, da linha do horizonte que parece confinar com o eterno, da grandeza que envolve o espírito numa sensação de estar diante de algo sublime (Loureiro, 1995, p. 59).

A linguagem poética e descritiva utilizada por Paes Loureiro (2015) evoca a Amazônia não apenas como uma paisagem física, mas também um campo fértil de estudo, capaz de oferecer experiências singulares que podem despertar um senso de reverência e admiração diante de sua beleza e grandiosidade. Isto é, esse ‘próximo-distante, esse perto-longe, esse tocável-intocável’, de relevância histórica, permeado pelos desafios ambientais, conflitos

sociais e pelas realidades díspares, representa, desse modo, um microcosmo das dinâmicas mais amplas de sujeitos epistêmicos e suas características distintas e complexas.

A pesquisa foi conduzida pelas vozes dessas professoras³ (figura 2), cujas trajetórias e experiências são centrais para a análise: Débora Santos (37 anos), Geny Leandro (59 anos), Jainara Cruz (40 anos), Thaila Fonseca (36 anos), Neurismar⁴ (46 anos), Roberta Carina (45) e Samara Luz (35 anos), sete mulheres amazônidas, moradoras desse cenário e, em sua maioria, egressas da Universidade do Estado do Amazonas, do CEST/Tefé, sendo uma delas oriunda da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

Figura 2 – Professoras colaboradoras da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A trajetória de muitas dessas mulheres amazonenses poderia ter seguido outros caminhos, como o modelo tradicional de vida interiorana, frequentemente associado ao imaginário amazônico de atividades ligadas à floresta, ou ainda pela limitação da escolaridade ao Ensino Fundamental ou Médio. Todavia, essas professoras optaram por uma busca contínua pela educação e pelo conhecimento, superando as expectativas sociais e configurando suas próprias trajetórias profissionais.

³ As participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando sua participação na pesquisa. Também foi concedida autorização para o uso de imagem, quando necessário. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEA, sob o número de CAAE 80750224.9.0000.5016.

⁴ **Neurismar de Oliveira** é uma professora conhecida por sua atuação na militância. Ela se autointitula e é amplamente reconhecida como **Neuris Pop**, nome pelo qual é carinhosamente chamada em diversos espaços. Ao longo desta dissertação, será utilizado também o nome Neuris para se referir à professora.

Diversas linhas de vida se cruzam incessantemente, desrespeitando padrões de dominação e desigualdades sociais, e deram forma a um pensamento de transformação, que pode ser inicialmente compreendido como arborescente, com uma origem central e uma estrutura hierárquica. No entanto, ao lançar mão do conceito de rizoma deleuze-guattariano, essa compreensão se expande para além da linearidade e da centralidade.

No rizoma, conforme os autores, qualquer ponto pode conectar-se a qualquer outro, em uma rede de relações que desafia hierarquias e propaga múltiplas conexões horizontais, criando possibilidades de transformação que não seguem uma única direção ou origem fixa. Então, de acordo com Deleuze e Guattari (1996, p. 22) “Deixarão que vocês vivam e falem, com a condição de impedir qualquer saída. Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz”.

Como um rizoma, a universidade abriu portas e diversos caminhos e, dentre esses, a possibilidade de desenraizar o ser, em específico, a mulher amazônida. São os esforços, os desejos, as subjetividades femininas, uma linha intensiva que tece a multiplicidade emblemática de um novo pacto, uma simbiose ou uma metamorfose. Então, “A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo” (Guattari, 1992, p. 33).

Para essas mulheres amazônicas, a universidade representou mais do que um espaço de aprendizado; constituiu um portal para a autonomia permitindo-lhes adquirir conhecimentos, desenvolver habilidade e aspirar a carreiras que antes eram inacessíveis. Essa transformação eleva a posição das mulheres na sociedade local e contribui para a criação de uma comunidade mais justa e equitativa.

De diferentes áreas do conhecimento, atuando em escolas da cidade de Tefé-AM, essas professoras trouxeram a partir de suas narrativas a unidade do discurso epistemológico do feminino, como um jogo de palavras e o domínio livresco, em que a voz gesta a visibilidade e o empoderamento como ato de resistência em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais simbólicos.

Na presente dissertação, adotamos uma abordagem qualitativa para investigar as experiências e vivências das professoras entrevistadas, compreendendo que essa metodologia permitiu observar a pluralidade de elementos de suas trajetórias e subjetividades. A escolha pelo método qualitativo se justifica pela estrutura exploratória do estudo, cujo foco recaiu

sobre a compreensão profunda das histórias de vida e das narrativas de empoderamento e superação dessas mulheres amazônicas.

O processo de acesso, ou seja, o chegar até elas/sujeitas da pesquisa, envolveu uma série de etapas cuidadosas para garantir a participação das professoras. Inicialmente, foi estabelecido o contato por meio de mensagens via WhatsApp, seguido de uma visita pessoal às escolas onde as entrevistadas atuavam. Durante essa visita, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE), acompanhado de uma conversa informal sobre os objetivos da pesquisa.

Além disso, foram repassados questionários com algumas questões previamente elaboradas para que as participantes pudessem analisá-las antes da entrevista. Contudo, a realização das entrevistas apresentou desafios consideráveis, uma vez que muitas das participantes desempenham múltiplas funções, como trabalhar em dois ou três turnos e ocupar outras atividades paralelas, o que limitava seu tempo livre. Embora o desejo fosse evitar ocupá-las nos finais de semana, a maioria das entrevistas precisou ser realizada nesse período, na casa das participantes, em função da disponibilidade de cada uma delas.

Em vista disso, as entrevistas foram realizadas em diferentes contextos, de acordo com a disponibilidade e a preferência das participantes. Conforme Verena Alberti (2013, p. 191), “é o entrevistado, então, que imprime o tom da entrevista e cabe ao entrevistador aprender seu estilo para adequar seu próprio desempenho àquela relação específica”. Desse modo, algumas entrevistas ocorreram nas residências das entrevistadas, proporcionando um ambiente mais íntimo e confortável. Outras foram realizadas na escola ou em espaços públicos, como restaurantes, onde foi possível apreciar o belo pôr do sol da cidade de Tefé, criando um ambiente descontraído para as conversas.

Figura 3 – Instantâneo das Entrevistas – Encontros e memórias de Mulheres Professoras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Os registros das entrevistas com as professoras (figura 3) trazem um panorama diverso de vivências e experiências. Enquanto algumas enfatizam suas ações e engajamento em questões sociais e políticas, detalhando iniciativas de transformação comunitária, outras se concentram nos relatos ligados às rotinas escolares e domésticas. Esses diferentes focos apontam as múltiplas dimensões de suas trajetórias e os variados níveis de envolvimento com os espaços em que atuam ou vivem.

Ecléa Bosi (1994) destaca que a memória dos militantes políticos tende a ser mais rica e detalhada do que a de simples espectadores. Essa ideia se reflete nos relatos das professoras analisadas: as mais engajadas em questões sociais e políticas registraram suas trajetórias com maior interesse, enriquecendo-as com detalhes significativos. Já aquelas voltadas ao ambiente doméstico ou escolar concentraram-se em relatar rotinas e experiências, dedicando menos atenção aos aspectos políticos e sociais.

O estudo, embasado a partir do suporte teórico e metodológico de Debora Diniz (2012) e Minayo (2002), articula conceitos fundamentais às experiências dos sujeitos epistêmicos amazônicos, aprofundando-se, através da história oral, as vozes e memórias das professoras. Esse enfoque permite destacar as histórias de vida das educadoras como um campo de resistência ao projeto modernidade/colonialidade, valorizando narrativas que contrastam e desafiam perspectivas dominantes sobre a Amazônia e seus habitantes.

Além disso, o aprofundamento bibliográfico baseou-se em autores e autoras que trouxeram como referência o debate sobre as mulheres, as subjetividades femininas, as questões de gênero e o patriarcado, tais como Beauvoir (1970), Sartre (1999), Soihet (1989),

Dias (1990), Saffioti (2013), Segato (2021), bell hooks⁵ (2020) e outros que contribuem com olhares específicos para uma luta coletiva. Devem ser destacados os condicionantes regionais, as narrativas de formação e a identidade profissional, abordados nos estudos de Torres (2011; 2020), Castro (2017), Loureiro (2001) e Gondim (2007).

Por meio do cruzamento de suas vozes, analisamos os relatos de professoras de diferentes campos de conhecimento, percursos, contextos e etapas de ensino, buscando identificar temas recorrentes e singularidades que ajudam a (re) criar trajetórias. Ao lançarmos mão dessas histórias como ferramenta de investigação, apontaremos o que Chimamanda Ngozi Adichie (2009) identifica como o ‘poder das histórias em moldar a realidade das pessoas’. Essa perspectiva pode ser não apenas identificada, mas desconstruída pela humanização de suas histórias. “Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (Adichie, 2009).

Ao identificar e questionar histórias que perpetuam estereótipos negativos ou ignoram a contribuição de mulheres na docência, as vozes das professoras ajudam a restaurar e empoderar sua dignidade feminina. O chamado da escritora nigeriana pode ser visto como um convite às professoras para usarem de forma intencional e positiva suas histórias de vida. Ao fazerem isso, elas educam e transformam suas comunidades, promovendo um senso de identidade, dignidade e esperança.

Neste estudo, foram analisadas as narrativas de sete professoras da minha cidade⁶, com o objetivo de compreender suas experiências, seus desafios e suas perspectivas no contexto educacional local. Como professora, compartilho muitas das vivências relatadas pelas participantes, o que enriqueceu a pesquisa com uma visão interna e empática. Essa abordagem permitiu uma análise mais profunda e pessoal, conectando minhas próprias histórias e observações com as das colegas, resultando em uma investigação que reflete tanto a individualidade quanto a coletividade das vozes docentes.

⁵ **bell hooks** é o pseudônimo da escritora norte-americana Gloria Jean Watkins, escolhido em homenagem aos sobrenomes de sua mãe e avó. Ao adotá-lo em minúsculas, a autora reafirmava seu posicionamento político e estético, deslocando o foco do nome próprio para as ideias. Como ela mesma afirmou: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Nesta dissertação, mantemos essa grafia em respeito à sua escolha.

⁶ A pesquisa foi realizada na cidade de Tefé, Amazonas, onde nasci, me criei e atualmente atuo como professora. Nasci em uma comunidade da área rural da cidade, chamada Paranã de Tefé. Quando eu tinha cerca de sete anos, minha família mudou-se para a cidade, onde iniciei meus estudos em escolas públicas e, mais tarde, me formei em 2005 em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Tefé.

Problematizar como as mulheres vêm lutando para superar um sistema no qual eram submissas e exploradas, e conseguiram se tornar visíveis na história, faz parte do processo de reconstrução de uma análise crítica do passado. Essa problematização pode contribuir para balizar um trabalho multidisciplinar sobre as diversas dinâmicas da profissão, que envolvem desde o prestígio social à precarização do trabalho docente.

A compreensão da trajetória das mulheres na docência é essencial para o entendimento das dinâmicas educacionais contemporâneas. Conforme elucidou o historiador Marc Bloch (1967, p. 65) “a incompreensão do presente nasce da ignorância do passado”. Ignorar a luta e as conquistas das professoras ao longo da história implica uma visão limitada e distorcida dos desafios e progressos atuais no campo educacional. Desde as primeiras iniciativas de inserção feminina na educação até a consolidação de sua presença nas escolas, as professoras desempenham um importante papel na formação de gerações e na promoção da igualdade de gênero.

Em outras palavras, não se pode perder de vista os problemas e as emergências conceituais e estruturais do tempo presente. Por essa razão, utilizamos o método do duplo movimento: “[...] conhecer o passado através do presente e conhecer o presente através do passado” (Bloch, 1967, p. 46). Conhecer essa história é, portanto, fundamental para valorizar suas contribuições e enfrentar de maneira consciente os estereótipos e pré-conceitos que persistem no presente.

Ao documentar e analisar essas narrativas, a pesquisa buscou valorizar as histórias individuais das professoras, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e contextualizadas. Além disso, procurou dar visibilidade às vozes dessas profissionais, garantindo que sejam ouvidas e reconhecidas, e promovendo um diálogo mais coerente sobre as práticas educacionais em áreas periféricas e sub-representadas.

Esta pesquisa foi conduzida pelo viés da cultura, da história, da antropologia e da educação, com o propósito de analisar como as práticas culturais e os contextos educacionais influenciam e moldam as experiências profissionais e pessoais das professoras ao longo do tempo. Essa abordagem busca oferecer uma elucidação detalhada das identidades, das dinâmicas de poder e das interações sociais que permeiam as fronteiras entre cultura, educação e o fazer-se professora.

O interesse pela cultura aponta um variado campo de conceitos e definições, dentre as quais o antropólogo Clifford Geertz (1989), em seu livro “A interpretação das culturas” nos proporciona um ponto de referência a partir da representação da condição feminina e sua

imersão como mulher, mãe e professora, seguida pelo emaranhado de estigmas, de preconceitos, das fronteiras culturais e educacionais:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 2008, p. 4).

A metáfora das 'teias de significado' complementa essas razões ao descrever a complexidade da cultura e sua influência na vida humana. Ao afirmar que o homem está amarrado, Geertz aponta para os sistemas enraizados que moldam percepções, comportamentos e interações sociais, os quais são transmitidos por meio de processos educacionais, desde as formas mais simples de comunicação até o domínio livresco da palavra.

Se Geertz pretende tecer a cultura em sistemas simbólicos, o antropólogo e educador brasileiro, Carlos Rodrigues Brandão (1981), em seu livro “O que é Educação”, reconhece na cultura um elemento central do processo educacional e que ambas estão interligadas.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 1981, p. 10-11).

O autor destaca que a educação não é um fenômeno isolado, mas uma parte essencial do modo de vida dos grupos sociais, na qual pode ser entendida como um processo contínuo de criação e recriação, refletindo as necessidades, os valores e as práticas culturais e educacionais de grupos que a produzem. Portanto, para Brandão (1981), a educação é como um processo que está inserido e, de certa forma, depende do mundo social em que ocorre. O que implica dizer que a educação não é neutra, mas sim moldada pelas condições sociais, econômicas e culturais em que os indivíduos e os grupos se encontram.

Desse modo, esses eixos estruturantes oferecem valiosos argumentos sobre as experiências das mulheres como professoras, que fazem parte de um contexto cultural, sendo construídas por questões de gênero, das identidades e do poder no âmbito educacional. Conforme nos aponta Jean-Pierre Forquin (1993, p. 14):

A cultura é o substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativa incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana.

Na perspectiva de Pierre Forquin (1993), nota-se a estreita relação entre educação e a cultura, na medida em que ele argumenta que a cultura é a base essencial da educação. Sem cultura, a educação não tem substância ou justificação. No entanto, também reconhece a vulnerabilidade desse processo, ao destacar que a cultura está ‘sempre ameaçada’ indicando a importância de um esforço coletivo na educação, uma forma de resistência e uma maneira de garantir que a cultura sobreviva a essas ameaças.

Isso nos leva a refletir sobre as diversas influências educacionais que moldaram os seres humanos e como agiram diante delas. Como afirma Xavier (2018, p. 124), “Pelo visto, a educação surge *pari passu* à existência humana, e a primeira forma de educação se dá de maneira informal e tem por finalidade a sobrevivência da própria espécie humana”.

O fazer-se professora se combina com o devir da educação e as mulheres que hoje se dedicam à essa atividade e desempenham um papel importante nas diversas formas de convívio social e na promoção da igualdade de gênero em diferentes contextos e culturas.

Consideradas essenciais para a educação contemporânea, essas educadoras enfrentam desafios significativos para conquistar e consolidar um espaço de prestígio em um campo que, embora tenha evoluído, ainda pode apresentar desigualdades de gênero. Mais do que mediadoras do aprendizado, as professoras atuais são protagonistas de mudanças, promovendo valores de inclusão, equidade e justiça social tanto nas escolas quanto na sociedade.

Nessa perspectiva, o primeiro capítulo desta dissertação buscou na história das sociedades, as bases epistemológicas sobre a mulher professora. Na abertura capitular, nomeada de **O ventre dos fios que tecem a trama formativa de mulheres na educação**, pretendemos descrever as produções discursivas, sociais e culturais que constituem o embrião formativo da natureza feminina, da linguagem discursiva e das associações implícitas que excluem ou estigmatizam o fazer-se professora. Além do mais, abordaremos gênero e educação na multiplicidade de sentidos, não como forma de legitimidade, mas como reflexividade sobre a construção social do conhecimento situado, contextualizado e corporificado.

Desse modo, apresentando a genealogia dos termos, seguiremos uma perspectiva didático metodológica dos conceitos utilizados no decorrer do estudo, tais como: epistemologias feministas, relações de gênero, família, patriarcado, divisão sexual do trabalho, dentre outros, o que traz consigo um breve panorama histórico capaz de estimular a reflexão crítica sobre a trajetória histórica das mulheres na educação e os desafios e as conquistas que condicionaram as identidades docente femininas ao longo do tempo.

O segundo capítulo que traz por título **Vozes de mulheres amazônidas como grito de empoderamento e resistência**, nos permitiu percorrer outros territórios e vivenciar experiências distintas na vida de mulheres em contextos amazônicos. Trazendo a capacidade de escuta como habilidade fundamental na comunicação, as narrativas dessas mulheres nos possibilitaram entender as travessias, as vivências, os desafios, as questões de gênero e os processos identitários que permeiam a região.

Portanto, as identidades docentes dessas professoras, enquanto agentes de transformação social e intelectual, revelam um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação das gerações locais, sobrepondo-se à visão tradicional da mulher no magistério apenas como cuidadora.

Dessa forma, representam um componente essencial na construção de novas identidades, oferecendo elementos eficazes e capazes de enfrentar as dificuldades estruturais e simbólicas que permeiam o fazer-se professora em contextos amazônicos.

Nessa perspectiva e a partir dos insumos teóricos-metodológicos de Lugones (2008; 2014), Torres (2011) e muitos outros estudiosos e estudiosas, abordamos o protagonismo das novas amazônidas a partir dos estudos culturais. Nesse sentido, ressaltamos que o campo interdisciplinar analisa a cultura como prática social e o seu papel na constituição das identidades, da estrutura de poder e das representações, para que esses nos permitam problematizar o contexto da América Latina, no caso das professoras, em contexto local, quando reduzimos a escala de análise para o nosso território brasileiro-amazônida.

Não se pretende abordar hegemonias conceituais feministas neste debate. Embora seja um tema relevante, ele diverge da orientação metodológica adotada. Compreendemos que, no essencialismo do discurso, foram construídas categorias universais, tornando necessário historicizar o conceito de 'mulher'. Diante disso, busca-se trilhar outros caminhos na construção do pensamento, evidenciando a mulher como agente no espaço de disputa, como vítima ou na relação de poder e domínio masculino.

Por isso, foi utilizada a perspectiva do feminismo decolonial, tratando as mulheres como seres históricos, geograficamente localizados, na qual sofreram e sofrem opressões do domínio masculino, mas essas opressões não são as únicas, se encontram entrelaçadas em outros domínios de poder, de violências simbólicas e culturais de cada sociedade.

O empoderamento feminino, entendido como o processo de ampliação da autonomia e da participação das mulheres em outros setores da sociedade, que não apenas no cuidado da casa, marido e filhos (as), aqui investigamos suas influências na esfera educacional. Isto significa dizer que se reconhecendo como mulheres em processo de emancipação, capazes de influenciar e transformar realidades, as professoras se tornam protagonistas de suas histórias, inspirando gerações que perpassam pelo seu percurso pelas escolas, buscando promover a equidade de gênero e a justiça social dentro e fora do ambiente da comunidade escolar.

O terceiro capítulo explorará a interseção entre as identidades das mulheres professoras e o empoderamento feminino, evidenciando seu impacto na prática pedagógica e no ambiente escolar. O estudo **Mulheres tecelãs de palavras – o percurso narrativo das professoras em Tefé-AM** reúne as vozes dessas educadoras, compondo um mosaico que entrelaça suas vivências e conhecimentos com a educação. Desse jeito, cria-se um diálogo entre gerações para aprofundar a compreensão do processo formativo e das identidades docentes.

Dessa maneira, como uma tecelã utiliza fios para criar tecidos complexos, essas professoras ensinam não apenas com os livros, mas com exemplos de suas próprias vidas, com narrativas de superação e empoderamento. A metáfora da tecelagem destaca a habilidade e a arte necessária da criação com elementos simples, como os fios ou as palavras. Isto significa que essas vozes femininas encontraram na educação um espaço de emancipação, de refúgio e representatividade, no qual podem compartilhar suas histórias, experiências e conhecimentos.

As Amazonas contemporâneas, representadas aqui como novas professoras tecelãs, nos mostram que a educação pode ser uma ferramenta de libertação e empoderamento, capaz de questionar e subverter as estruturas de poder, silenciamento e trazer à tona as vozes femininas como atalaias do norte⁷. Ao compreender e amplificar suas vozes, não apenas preservamos suas memórias, mas também fortalecemos as práticas educativas que emergem

⁷ Ao designar as professoras como **atalaias do norte** enfatizamos seu papel de sentinelas que, com coragem e determinação, afirmam-se no cenário educacional para assegurar e compartilhar suas histórias de resistência ao longo do tempo. Essa metáfora simboliza sua vigília constante na propagação do conhecimento e na luta por espaços de pertencimento, autonomia e emancipação.

do contexto amazônico, enriquecendo a educação com saberes que refletem a diversidade e a resistência de suas origens.

1 O VENTRE DOS FIOS QUE TECEM A TRAMA FORMATIVA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO

Na luta pelos direitos da mulher, meu principal argumento baseia-se neste simples princípio: se a mulher não for preparada pela **educação** para se tornar a companheira do homem, ela interromperá o progresso do **conhecimento** e da virtude; pois a verdade deve ser comum a todos ou será ineficaz no que diz respeito à sua influência na conduta geral. [...] A não ser que a **liberdade** fortaleça sua razão, até que ela compreenda seu dever e veja de que maneira este está associado ao seu bem real.

Olympe de Gouges⁸ (1791).

Um terreno minado de incertezas, (in) visibilidades, controvérsias e ambiguidades são alguns dos aspectos que se apresentam para quem se arrisca a estudar a história das mulheres na educação, pois trata-se de uma premissa fundamental que determina o caráter último de sua proposição. Desse ponto, já nos alertava a historiadora Maria Odila Leite da Silva Dias, ao dizer que:

São muitas as dificuldades e os obstáculos que se apresentam para as que ousam se enveredar pelos estudos das mulheres em sociedade, pois trata-se de um terreno minado de incertezas, saturado de controvérsias movediças, pontuado de ambiguidades sutis, que é preciso discernir, iluminar, documentar, mas que resistem a definições. Pressupõem-se soterradas as balizas epistemológicas tradicionais, como o ser humano universal, a verdade, a ciência que norteavam as ciências humanas no século passado (Dias, 1992, p. 39).

A autora nos ajuda a refletir sobre as complexidades e os desafios enfrentados pelas mulheres que se dedicam aos estudos em uma sociedade permeada por dificuldades e obstáculos decorrentes da visão ocidental de sociedade. E, nos sugere que o campo do estudo das mulheres é um terreno instável e controverso, cheio de incertezas e ambiguidades que precisam ser cuidadosamente analisadas, iluminadas e documentadas.

Ao mencionar que as balizas epistemológicas tradicionais foram soterradas, como o ser universal, a verdade e a ciência, os quais norteavam as ciências humanas no século passado, Maria Odila provavelmente está apontando para a necessidade de repensar esses

⁸ **A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã** trata-se de um texto de natureza jurídica, produzido em 1791 pela dramaturga, ativista política e feminista francesa, Olympe de Gouges (1748-1793). Como consequência desse, durante o Reinado do Terror, foi presa por suas posições políticas e acusada de traição e em seguida, julgada e guilhotinada em 3 de novembro de 1793. In: WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

conceitos à luz das experiências específicas das mulheres e das novas perspectivas epistemológicas que emergiram com o tempo.

O ocultamento na história das Mulheres, o discurso do silenciamento, o estatuto marginal e os papéis tradicionais de cuidadora e educadora no ambiente doméstico são alguns aspectos que julgamos importante para servir de ponto de partida nessa discussão teórica. Embora não se fale abertamente, essas narrativas, que se construíram sobre a condição da mulher professora, deixam entrever a estigmatização da submissão, da ausência de voz e de opinião, fazendo da professora uma figura de ‘bondosa’ e ‘amada’, ou ‘desobediente’ e “severa”.

O que justifica a construção histórica e social que invisibiliza, apaga ou silencia a voz dessas mulheres? Temos que nos questionar o que colaborou para conferir a dissecação dessa construção discursiva na base de formação social do pensamento, das forças vitais, do corpo da mulher ou de suas sexualidades desobedientes.

A análise nos propõe a reflexão sobre tais indagações e a possibilidade de esclarecer a problemática que constituem o objeto do presente estudo. Baseado na tríade proposição entre trabalho, emancipação e reconstrução das identidades, o conhecimento aqui elaborado resulta de habilidades intelectuais e virtudes cognitivas como o fio que tece a primeira profissão que legitimou a mulher do século XIX: o ser professora (Almeida, 1996; Mello, 1982; Louro, 1998, dentre outros). Logo, evidenciamos neste estudo a trama formativa das mulheres na educação, dando ênfase ao protagonismo, ao pensamento dissidente e à dimensão de humanismo contemporâneo no papel da mulher professora.

Com efeito, o sociólogo francês, Edgar Morin, em seu livro “A cabeça Bem-Feita”, nos convida a repensar uma educação integradora com a frase de Montaigne “mas vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (Montaigne apud Morin, 2000, p. 17). Com isso, Morin defende que a educação deve preparar o indivíduo para enfrentar as incertezas e a complexidade do mundo moderno, destacando a importância da formação intelectual que privilegie a capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva.

Desde o início desta pesquisa, buscamos destacar que os contributos teóricos se entrecruzam com raízes profundas da história e das estruturas sociais de diversas culturas amazônicas, enfatizando a pluralidade e diversidade das mulheres que optaram pela docência. O arcabouço teórico e metodológico aqui apresentado, nos possibilitou ao longo do capítulo, realizar algumas digressões constantes no fazer-se professora, estabelecendo um certo diálogo literário e discursivo em diferentes contextos de época.

Ao longo do itinerário de leituras e pesquisas, que incluiu a leitura de dissertações, teses, livros, revistas e artigos científicos, desenvolvemos uma base intelectual sólida que nos permitiu estabelecer um diálogo frutífero com os estudos culturais. Esse processo de imersão em diversas fontes acadêmicas nos proporcionou o entendimento sobre a hibridização⁹, o pensamento pós-colonial¹⁰ e as dinâmicas de descolonização.

Evidentemente, as mulheres professoras, historicamente relegadas a um papel secundário e, muitas vezes objetificadas, enfrentaram os usos e abusos resultantes dessas representações. Essas dinâmicas geraram resistências entre elas, que, ao incorporarem vozes dissidentes, passaram a aspirar à liberdade em diversas salas de aulas. Desse modo, abriram caminhos e criaram novas possibilidades de romper com o poder simbólico e as controvérsias herdadas do passado.

1.1 Nas teias do silenciamento: estruturas simbólicas e sussurros de outrora

O presente tópico desta dissertação analisou as formas de silenciamento e sua construção histórico-crítica a partir de abordagens epistêmicas do feminino na condição da mulher professora. Tomamos como ponto de partida, *a priori*, duas perguntas: uma, de natureza teórica e histórica; outra, no campo prático e profissional, quais sejam, “De que maneira se relacionam os marcadores de gênero que intersectam a vida dessas mulheres professoras?” e “Que deslocamentos são necessários para promover uma mudança em nossos modos de pensar e educar?”.

Antes de seguir, esclarecemos alguns marcadores sociais explicativos como forma de sequência conceitual temática aqui utilizados, os quais serão apresentados por meio de temporizadores históricos, com breves exposições de pesquisas e estudos sobre a mulher professora. Esses estudos abordarão desde os primeiros registros dessa atuação até o domínio da palavra escrita. Exploraremos as abordagens dessas mulheres no alvorecer da modernidade, desvelando os obstáculos que limitavam seu protagonismo, acesso à educação e contribuição intelectual.

⁹ Néstor García Canclini, em sua obra “Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade”, explora a hibridização como processo central para compreender as culturas contemporâneas, especialmente na América Latina. CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. 7 reimp. São Paulo: EdUSP, 2015. (Cap. 7, p. 283-350).

¹⁰ O pensamento pós-colonial questiona as narrativas dominantes e eurocêntricas que moldaram a história e a cultura, evidenciando as vozes e experiências dos povos colonizados. Fazem parte deste grupo autores como Edward Said, em “Orientalismo” (1998); Homi Bhabha, “O local da cultura” (1994) e Gayatri Spivak, “Pode o Subalterno falar?” (2010).

Portanto, evidenciaremos que a ruptura com a ideia totalizante de feminino foi extremamente importante para que as epistemologias feministas pudessem se forjar ou se aglutinar em termos de solidariedade na produção do conhecimento e comunidades científicas e romper com o silêncio. Dentre essas, a rejeição de uma visão monolítica do feminino permitiu a inclusão de uma diversidade de experiências e de identidades, como aquelas de mulheres negras, indígenas, LGBTQIAPN+, entre outras. Isso contribuiu para uma compreensão mais rica e completa das realidades vividas por diferentes grupos de mulheres.

Evidentemente as epistemologias feministas apresentam em suas abordagens uma perspectiva crítica essencial para a educação, ao questionarem os fundamentos tradicionais do conhecimento e suas práticas pedagógicas, além de destacar e reconhecer as experiências e os saberes das novas mulheres. Embora esse tipo de abordagem esteja aos poucos ganhando espaço na produção do conhecimento científico, a filósofa americana Elizabeth Anderson (2015) nos forneceu significativas contribuições para desvelar as teorias feministas, analisando como as estruturas sociais e econômicas afetam as mulheres. Para a autora:

As epistemologias feministas estudam as maneiras pelas quais o gênero influencia nossas concepções de conhecimento, sujeitos e práticas de investigação e justificação. Identifica como as concepções e práticas dominantes de atribuição, aquisição e justificação de conhecimento prejudicam mulheres e outros grupos subordinados, e analisa se é possível reformá-las ou, mesmo, superá-las em razão dos interesses desses grupos (Anderson, 2015).

Como se nota claramente no trecho acima, os apontamentos de Elizabeth Anderson provêm de três preocupações epistemológicas feministas: a influência do gênero nas concepções de conhecimento, as práticas dominantes e o prejuízo às mulheres e outros grupos subordinados. Nesse ponto, a autora não só destaca os principais objetivos como também argumenta que as epistemologias feministas se dedicam a revelar e corrigir as maneiras pelas quais os conhecimentos têm sido tradicionalmente moldados por preconceitos de gêneros. Por sua vez, a influência do gênero afeta nossas ideias sobre o que é conhecimento, quem pode ser um sujeito conhecedor, as práticas de investigação e justificação de saberes e experiências de sujeitos epistêmicos.

Se pelo viés da ciência canônica o conhecimento precisa assegurar neutralidade, objetividade e imparcialidade, pela crítica feminista poderemos ter uma compreensão mais inclusiva e justa do conhecimento, valorizando igualmente as contribuições de grupos invisibilizados e silenciados:

(...) o desafio da crítica feminista foi, precisamente o de contrapor-se aos hegemônicos eixos epistemológicos e conceituais – categorias, conceitos e métodos

– para não reproduzir como espelho distorcido as próprias categorias do sistema de dominação científica que tomou um objeto da crítica. Para isso, foi necessário propor e assumir conceitos provisórios e perseguir abordagens teóricas não definitivas, escapar da ordem simbólica dominante e pensar temporalidades múltiplas, uma vez que o conhecimento científico implica também um sistema de dominação” (Lourdes Bandeira, 2018, p. 5).

No trecho reproduzido, a socióloga brasileira, reconhecida por seu trabalho sobre violência de gênero, políticas públicas e direitos das mulheres, destaca o desafio central da crítica feminista às estruturas dominantes de produção do conhecimento. Além disso, analisa a necessidade de oposição às abordagens epistemológicas e conceituais hegemônicas, para evitar a reprodução distorcida das mesmas categorias de dominação científica que fundamentam o sistema já estabelecido.

Como síntese dessa aproximação, propomos entrecruzar as epistemologias feministas com abordagens teóricas não definitivas, menos rígidos e finais, adotando conceitos flexíveis e temporários, permitindo uma constante reavaliação na história de vida dessas mulheres, as formas e as manifestações desse silenciamento, procurando entender o que colaborou para a opressão e a marginalização de ordem simbólica dominante.

Em todos esses momentos, procuraremos pensar em temporalidades múltiplas e reconhecer que as experiências e o conhecimento não são lineares e podem ser compreendidos de diversas maneiras ao longo do tempo. Por isso, a porta de entrada para o nosso trabalho pode ser tanto a necessidade de pontuar outras formas de saberes e experiências por intermédio da educação. Mas é possível, também, buscar caminhos apontados pelas interlocuções de vozes que serão apresentados ao longo deste trabalho, e que nos permitiram dialogar com a mulher na carreira de professora.

A história, enquanto ciência, fez-se majoritariamente escrita por homens e sobre homens, resultando em uma narrativa que frequentemente invisibiliza ou silencia as vozes femininas, dentre essas, as mulheres professoras, como também outros sujeitos como as crianças, o negro, as classes populares e os idosos. Contudo, em várias culturas antigas, é possível reconstruir as vozes dessas mulheres a partir de fragmentos, inferências e fontes indiretas. Apesar dos desafios, essa reconstrução revela indícios significativos sobre suas vidas, permitindo-nos elucidá-las em sua trajetória histórica.

Não necessariamente com nomeação de professoras, mas como mulheres educadoras, as primeiras, possivelmente de grupos sociais privilegiados, como a aristocracia ou ordens religiosas e de famílias ricas, mas que conseguiram deixar indícios de suas conquistas, superação e protagonismo que nos inspiram pelo tempo.

O percurso evolutivo da educação ocidental, particularmente a grega, foi moldada por um processo de integração e aperfeiçoamento de conhecimentos de várias culturas, resultando em um sistema educacional mais sofisticado, que influenciou a educação ocidental subsequente. Aliás, diga-se de passagem, que embora houvesse diversas outras civilizações, povos e impérios na antiguidade, foi do Egito que a Grécia recebeu a influência mais direta e significativa. É o que afirma o historiador da educação e filósofo italiano, Mario Alighiero Manacorda (2006), ao dizer que:

Do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação. Embora a pesquisa arqueológica a cada ano venha descobrindo provas de outras civilizações até mais antigas, ainda assim, para os povos que reconhecem sua origem histórica na antiguidade clássica greco-romana e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nela muitos elementos do Oriente Próximo, o Egito está no início da sua história (Manacorda, 2006, p. 9).

A menção à pesquisa arqueológica que continua descortinando provas de outras civilizações e até contrapontos, indica que o Egito não está sozinho nessa riqueza de testemunhos do passado. Isso destaca também um ponto de partida para uma reconstrução histórica, inclusive, o protagonismo das mulheres na educação. O Egito, “unanimente reconhecido como berço comum da cultura e da instrução”, (Manacorda, 1996, p. 10) apresenta, nesse período, os primeiros indícios mais claros de uma nova estrutura, na qual a educação começa a tomar forma no Egito Antigo.

Nesse cenário, adquire relevância a figura do educador (escriva) no Egito com a função primordial de consolidar a nova ordem social estabelecida.

Os 'ensinamentos' mais antigos remontam ao período arcaico, anterior ao antigo reino de Mênfis, se é exato o que o primeiro destes data da 3ª dinastia (século XXVIII a.C.). Eles contêm preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as consciências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes (Manacorda, 1996, p. 11).

Segundo a análise de Manacorda, os ensinamentos mais antigos, originários do período arcaico, não se limitavam a diretrizes pedagógicas, mas funcionavam como instrumentos para a manutenção da ordem social vigente. Ao estabelecer preceitos morais e comportamentais que reforçavam as estruturas de poder, esses ensinamentos evidenciam o papel da educação na perpetuação das castas dominantes, atuando como mecanismo de controle e legitimação da hierarquia social da época.

Nesse sentido, para evitar inconsistências temporais e anacronismos é importante reconhecer, com bases nos estudos de Manacorda (1996), Robins (1996) e Backes (1999), que a docência não poderia ser entendida como uma profissão aos moldes da formalidade, uma

vez que a educação escolar institucionalizada surgiu posteriormente às primeiras experiências de ensino. Mas esse recorte não busca apresentar uma narrativa factual e cronológica da história da educação e dos professores desde os tempos antigos. Em vez disso, pretende ser uma reflexão focada no ventre dos fios que tecem a trama formativa de mulheres na educação.

De fato, com esses e outros referenciais, nos deparamos com os fios que tecem as primeiras lições na vida das mulheres educadoras, por meio dos registros filosóficos sobre Aspásia de Mileto¹¹, uma mulher que como sugere Marta Andrade (2002, p. 24) “cuja história nos é nebulosa e ao mesmo tempo muito clara, trata-se de uma existência, como muitas outras, cujas memórias a posterioridade raramente se ocupou ou simplesmente silenciou”.

A autora, por meio de sua abordagem poética e literária, nos ajuda com uma reflexão sobre as tramas do silenciamento que permeiam os processos históricos do feminino. Ao abordar a relação paradoxal entre obscuridade e clareza na trajetória de indivíduos cujas experiências raramente são registradas ou preservadas pela memória coletiva, ela sustenta como muitas vidas, apesar de seu significado e impacto, acabam sendo relegadas ao esquecimento ao longo do tempo. Essa análise se articula com a invisibilização histórica das mulheres, destacando o modo como suas contribuições são frequentemente apagadas ou relegadas à marginalidade nas narrativas oficiais.

De acordo com as análises de Andrade (2023), renomada especialista no estudo de mulheres na Grécia Antiga, Aspásia de Mileto foi uma figura central tanto no campo da retórica quanto no ambiente político de Atenas, rompendo padrões tradicionais femininos de sua época ao influenciar diretamente figuras como Péricles e os círculos intelectuais atenienses, conforme veremos a seguir:

Claro porque Aspásia também tem uma *persona* constituída no que chamamos “Tradição Clássica”, a suprir o imaginário ocidental entre os sécs. XVIII e XXI. Assim é que Aspásia conduz dos gregos antigos até nós, como um claro e caro exemplo de protagonismo feminino, mas numa clareza que se transforma em névoa à medida que nos aproximamos da “fonte” (Andrade, 2023, p. 24).

Considerada a professora de Sócrates, o seu protagonismo e maestria se reconstrói à sombra das figuras masculinas, cujas fontes que a resgatam são seguidas pelos detalhes, tecido nas margens dos discursos dos mestres da filosofia, que verificamos neste trecho “A

¹¹ Ela foi a companheira de Péricles, um dos líderes mais proeminente de Atenas durante o período conhecido como Idade do Ouro de Atenas. In: Saar, Beatriz. Aspásia de Mileto e o exercício da excelência. PROMETEUS - Ano 15 - Número 43 – setembro - dezembro 2023 - E-ISSN: 2176-5960.

oração Fúnebre”, encontrado no livro¹² “História da Guerra do Peloponeso” (livro II, p. 35. 1), do historiador Tucídides:

SÓCRATES - Pois para mim, pessoalmente, Menêxeno, não é nada espantoso que eu seja capaz de discursar, uma vez que, por sorte, tenho por mestra aquela que certamente não é insignificante em retórica; pelo contrário, tem formado muitos outros bons oradores, dos quais um se destacou entre os helenos: Péricles, filho de Xantipo.

MENÊXENO - E quem é ela? É evidente que falas de Aspásia, não?

SÓCRATES - Falo, decerto (PLATÃO. *Menêxeno*, 235e2-9. Tradução de Bruna Câmara, p. 41).

Através deste diálogo, carregado de marcas e evidências do protagonismo e exercício de mulheres na educação, podemos considerar alguns pontos. Primeiro, Aspásia de Mileto ficou conhecida não somente pela relação com o estadista Péricles na Grécia Antiga, destacou-se por suas habilidades retóricas, inteligência e influência na educação em Atenas. Portanto, ao revisitar o papel de Aspásia e muitas outras mulheres que foram silenciadas pelo discurso sexista e misógino, suas lições de vida seguem uma linha contínua de mulheres educadoras que desafiaram as normas, quebrando estereótipos de papéis tradicionais, bem como promovendo o pensamento crítico e o empoderamento das mulheres na educação.

Nesse caminho, ao referir-se aos estudos relativos à temática feminina e à história das mulheres nas sociedades ocidentais, a socióloga Maria Valéria Juno Pena (1981, p. 84) afirma que “mesmo que sombreada, a mulher estava lá; é apenas necessário iluminar sua exígua vida para compreender o movimento do tempo”. Ora, desde a origem da humanidade, as mulheres deixaram rastros de suas histórias e tiveram papel crucial no repasse de saberes, de valores e de habilidades necessárias para a sobrevivência ao longo do tempo. Todavia, cancelar sua condição de existência representava uma história suplementar, de sujeito a-histórico, a partir da diferença do outro.

Seguindo o raciocínio da autora supracitada, observamos a dificuldade de encontrar fontes históricas nas quais as mulheres sejam percebidas por meio de suas próprias vozes, indicando um silenciamento sistemático que atravessa a historiografia tradicional. Esse apagamento não é mero acaso, mas sim um efeito das estruturas coloniais e patriarcais que restringiram a participação feminina nos registros oficiais.

Diante desse tensionamento opaco e difuso sobre a representação feminina e seus papéis sociais, torna-se essencial estabelecer contrapontos que desafiem essas narrativas

¹² TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

hegemônicas. Destarte, Antônio Bispo dos Santos¹³ (2023) propõe a contracolonização como um movimento ativo de reconstrução e afirmação das epistemologias e dos modos de vida das territorialidades dos povos originários. Aplicando essa perspectiva ao contexto das mulheres, compreendemos que resgatar e valorizar suas histórias não se encaixa somente como uma forma de resistência, mas também de reinscrição histórica, pois desafia paradigmas coloniais e reivindica novos referenciais de conhecimento.

Segundo Bispo dos Santos (2023, p. 13):

Certa vez fui questionado por um pesquisador de Cabo Verde: “Como podemos contracolonizar falando a língua do inimigo? E respondi: “Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializadas”.

Dessa forma, vemos que a linguagem age como um instrumento de poder e resistência no contexto da contracolonização. A questão levantada pelo pesquisador de Cabo Verde expressa uma preocupação central dos debates decoloniais: como resistir ao colonialismo quando a própria linguagem carrega marcas da dominação?

O intelectual destaca a contradição inerente ao uso da língua imposta pelo colonizador para questionar e resistir ao próprio colonialismo. O uso da língua do colonizador, historicamente, foi um mecanismo de imposição cultural e apagamento das línguas e epistemologias originais. A proposta de ‘enfraquecer as palavras do inimigo’ e ‘potencializar as nossas’ alinha-se com processos de resistência cultural, em que a emancipação não está em rejeitar a língua imposta, mas em subvertê-la, reapropriando-se das palavras e recriando sentidos e valorização que fortaleçam identidades e lutas.

Ao colocar essas vozes no centro da análise, propomos um modelo de projeção que, tal qual um prisma que refrata a luz em diversas tonalidades, abre caminho para novas interpretações das experiências humanas. Dessa forma, reafirmamos suas territorialidades e pertencimentos, ao mesmo tempo em que reconstruímos a memória coletiva a partir de suas próprias narrativas, ampliando os horizontes da história para além das estruturas que, ao longo do tempo, as silenciaram.

Identificamos as marcas indelévels da presença feminina na educação em diferentes épocas, ela pode ser estendida a ponto de abrir caminhos para que mais mulheres protagonizem suas histórias por meio da docência. Atualmente, a profissão de professor é

¹³ **Antônio Bispo dos Santos**, mais conhecido como **Nêgo Bispo**, é um intelectual, escritor e liderança quilombola natural do Vale do Rio Barlangas, no Piauí. Pensador autodidata, suas reflexões estão centradas na valorização dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas na crítica aos processos colonizatórios. Ele elaborou o conceito de contracolonização.

amplamente reconhecida como uma carreira, opção de homens e mulheres que contribuem na formação de muitos estudantes. De certo, que a garantia de direitos demonstra um enorme processo de transformações e lutas travadas por mulheres no campo da educação.

Por mais diversas que sejam essas marcas, há um traço comum que as aproxima: a educação como direito de aprender era um distintivo de privilégio em muitos momentos da história das sociedades humanas.

A educação, considerada como uma das bases essenciais do desenvolvimento individual e coletivo, representava um instrumento eficiente de ascensão social e econômica. Entretanto, conforme a história nos informa, o acesso era restrito a determinados grupos sociais, funcionando como um marcador de privilégios. Conforme Edgar Morin (2000), o conhecimento não é neutro, estando sempre imerso em redes de poder e influência. A escrita, nesse contexto, tornou-se um instrumento na estruturação e no controle das sociedades, servindo tanto para legitimar saberes quanto para relegar outros ao esquecimento.

O conhecimento, dependente de condições físico-bio-antropo-sócio-histórico-cultural de produção e de condições sistêmico-lógico-linguístico-paradigmáticas de organização, por isso mesmo é que permite tomar consciência das condições físicas, biológicas, antropológicas, sistêmicas, linguísticas, lógicas, paradigmáticas de produção e de organização do conhecimento. Em consequência, quanto mais conhece e compreende, mais é capaz, reconhecendo justamente as sujeições que pesam sobre a busca do verdadeiro, de dedicar-se à sua procura, e através disso de relativamente emancipa-se de suas condições de formação (Morin, 2008, p. 33).

Posto isso, entendemos que a verdade não se apresenta de forma única e absoluta, mas como um sistema dinâmico e interligado, refletindo a multiplicidade das memórias e das vivências humanas, em constante construção e reconstrução. Essa concentração de poder é validada por Michele Perrot (2005, p. 9), que argumenta que “subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços da memória e, ainda mais, da história, este relato que, por muito tempo, ‘esqueceu’ as mulheres”.

Ao destacar a invisibilidade histórica das mulheres e a forma como suas experiências foram sistematicamente negligenciadas ao longo do tempo, a autora indica que esse esquecimento não foi acidental, mas sim intencional, sendo essas colocadas fora dos acontecimentos. Essas ideias dialogam com as de Joan Scott: “Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, ainda que saibamos que elas participaram de grandes e pequenos eventos da história humana?” (Scott, 1995, p. 93).

Uma vez aberta essa via tensa de análise, temos um marco feminino na Revolução Francesa, Olympe de Gouges, que se levanta na defesa dos direitos das mulheres e elabora um

documento em resposta à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que excluía as mulheres:

Na luta pelos direitos da mulher, meu principal argumento baseia-se neste simples princípio: se a mulher não for preparada pela **educação** para se tornar a companheira do homem, ela interromperá o progresso do **conhecimento** e da virtude; pois a verdade deve ser comum a todos ou será ineficaz no que diz respeito a sua influência na conduta geral. [...] A não ser que a **liberdade** fortaleça sua razão, até que ela compreenda seu dever e veja de que maneira este está associado ao seu bem real (Wollstonecraft, 2016, p. 20).

No trecho citado, Olympe de Gouges defende a educação das mulheres como um dos pilares fundamentais da sociedade, destacando-se entre aquelas que lutaram pelo direito à instrução. Esse posicionamento evidencia como a formalização da educação institucionalizou o privilégio, restringindo o acesso ao conhecimento acadêmico às escolas e universidades, enquanto às mulheres restava apenas o aprendizado informal em casa e a dedicação a papéis domésticos. Dessa forma, sua atuação na educação foi historicamente desvalorizada, limitando suas oportunidades e reconhecimento.

Essa visão direta de sua defesa pela educação feminina vai além de uma simples questão de justiça social, seu ativismo nos ajuda a entender a importância da educação como meio para garantir que as mulheres pudessem contribuir efetivamente na sociedade e promover o avanço do conhecimento e das relações interpessoais.

Nesse sentido, destaca-se a obra do jurista e professor brasileiro Dalmo de Abreu Dallari (Direitos da Mulher e do Cidadão por Olímpia de Gouges, 2016, p. 111), na qual o autor ressalta que “a militância de Olímpia de Gouges em favor dos direitos da mulher é uma expressão de seus sentimentos humanistas”. Resultado de uma pesquisa que durou dez anos, Dallari recuperou a evolução da questão feminina na sociedade, evidenciando aspectos surpreendentes, como a deturpação dos ideais revolucionários de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, que, embora proclamados universalmente, estavam restritos ao universo masculino, excluindo as mulheres do exercício desses direitos. Como exemplo dessa exclusão, o autor destaca que somente em 1945 as mulheres conquistaram o direito ao voto na França, ou seja, 200 anos após a Revolução Francesa.

Esses fatos reforçam as visões políticas radicais de Olympe de Gouges, que foi presa, e em 1793 foi executada na guilhotina (Wollstonecraft, 2015). Seus ideais teceram os fios na aurora da igualdade pelos direitos de acesso à educação na vida de mulheres, os quais romperam as fronteiras geográficas e chegaram até os nossos dias, se unindo em múltiplas

outras vozes, que embora separadas por tempo e espaço, convergem em seus ideais e contribuições para a igualdade de gênero e direito à educação.

Quando observamos o percurso realizado pelas mulheres na conquista de seus direitos mais elementares, como o de ser alfabetizada, poder frequentar escolas, ou simplesmente ser considerada dotada de inteligência, verificamos o quanto esse trajeto foi penoso. Em parte, é possível vislumbrá-lo através das trilhas deixadas por algumas escritoras em seus textos, conscientes de que faziam parte de uma reduzida elite de mulheres letradas, e que a educação era importante para a valorização social do gênero feminino (Duarte, 2010, p. 11).

São mulheres, militantes, educadoras, professoras e defensoras da educação feminina as quais inscreveram em suas bandeiras de luta a necessidade de transformações estruturais, incluindo a formulação de bases legais e a ampliação do acesso à educação. Muitas seguiram a docência, outras se dedicaram à escrita, mas todas compartilhavam um compromisso comum: a luta por direitos educacionais e intelectuais para as mulheres. Ainda que os avanços tenham ocorrido em meio a inúmeras restrições, essa conquista representou um marco histórico fundamental na trajetória da humanidade – a inserção das mulheres no domínio da escrita e do conhecimento.

Dessa perspectiva, a escritora feminista e professora, Glória Evangelina Anzaldúa (1981) define que a escrita é um dispositivo de resistência e de sobrevivência. De acordo com a autora “é na escrita mesma que nossa sobrevivência se encontra, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida”. Representadas como oprimidas da história, invisibilizadas e silenciadas, as mulheres encontraram brechas para a resistência e, com muita luta, mudanças no *status quo*, mesmo que ainda limitadas. No cruzamento da estrutura social, não se pode perceber o feminino fora da relação com o masculino, o que ultrapassa a questão sexual do homem e da mulher, indo além desse binarismo, representando relações de poder, de privilégios e do domínio ideológico sobre o outro.

Dessas primeiras lições, a maestria dessas mulheres nos ensina que essas contradições históricas não podem ser naturalizadas, e que podemos fazer da educação uma prática da liberdade por meio do ensino, conforme afirma a educadora Elza Freire, “fiz o que queria, o que pensei, porque realmente fiz bem” (Elza Freire apud Costa, 1980, p. 200). Dessa forma, a educadora brasileira destaca a relevância da reflexão crítica, da autonomia e da confiança no ato de ensinar – elementos essenciais para a prática pedagógica do devir-professora. Por meio dessa abordagem, busca-se empoderar os educandos, promovendo um processo educativo que valorize a liberdade, o pensamento reflexivo e a igualdade como princípios fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

1.2 Estereótipos de gênero e docência: desvelando horizontes

Há um pressuposto de que os conceitos de cultura e educação são termos bem amplos e complexos de significados conceituais. No senso comum é possível que ao se falar em história da educação em certas circunstâncias, podemos direcionar apenas para o âmbito escolar, de quadros, pincéis, cadernos, alunos (as) e professores (as). Com efeito, o educador brasileiro Brandão (1995), conhecido por suas contribuições à pedagogia crítica, afirmou:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Brandão, 1995, p. 7, grifo nosso).

Esse posicionamento ressalta a ideia de que a educação não se limita ao ambiente formal da escola, mas perpassa todas as esferas da vida e influencia visões de mundo, escolhas, crenças e comportamentos. Demarcando um espaço de onipresença da educação, da qual independente do contexto social ou civilizações, o ser humano desenvolve esse processo contínuo de aprendizado.

Aceitando esse ponto de vista conceitual e epistemológico, analisaremos, a seguir, a moldura pensante da gênese da profissão docente. Muito embora nosso foco seja a referência da nova mulher professora, os indícios dessa prática trazem em suas evidências o papel centrado na figura masculina, homens das elites, que eram preparados para funções de lideranças e administração.

Para Nóvoa¹⁴ (1991), a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois desde o século XVI já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente. O que significa dizer que em pleno medievo a figura do professor era identificada de forma secundária por religiosos ou leigos de diversas origens, sem especializações das quais fragmentadas pelas áreas do conhecimento.

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (Nóvoa, 1991, p. 15).

A função docente, no início, esteve profundamente ligada à prática religiosa. Esses religiosos eram, em muitos casos, os principais transmissores do saber, atuando como

¹⁴ Educador, pesquisador e escritor português.

professores em escolas voltadas tanto para a formação religiosa quanto para a Educação Básica.

De modo geral, ao analisarmos a história da educação formal, observamos que, em suas origens, a transmissão de saberes ocorria predominantemente por meio da experiência prática, da mentoria e do aconselhamento, uma vez que não existiam instituições educacionais estruturadas nos moldes contemporâneos.

Entretanto, o desenvolvimento da educação formal não se deu de maneira espontânea; pelo contrário, exigiu a constituição de um corpo docente qualificado e a especialização de professores em diferentes áreas do conhecimento, consolidando a docência como um campo profissional fundamental para a construção e difusão do saber. Isso pressupõe currículo definido, conhecimento especializado e instituições escolares para ministrarem o ensino sistematizado.

Nessa perspectiva, desde os primeiros passos da educação formal, as mulheres desempenharam um papel fundamental na formação das futuras gerações, mesmo que sua presença e contribuição tenham sido, por muito tempo, invisibilizadas.

A fragilidade feminina, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora (Louro, 2004, p. 380).

Conforme nos indica Guacira Lopes Louro, a figura da mulher professora nos remete a um momento em que a educação era vista como uma extensão dos papéis femininos no lar, responsável pela transmissão da moral e dos valores familiares. Entretanto, ao assumirem esse papel as mulheres contribuíram para a instrução de jovens e desafiaram as fronteiras do espaço público, abrindo fendas e brechas para a discussão sobre a emancipação e direitos femininos.

Seguramente, o silêncio também nos informa e anuncia uma problemática, e que o empoderamento dessas categorias analíticas revela alguns sujeitos epistêmicos que foram desconsiderados ou marginalizados. O que sugere que não devemos nos limitar somente ao estudo do paradigma de dominação masculina sobre a mulher e sua posição de inferioridade em relação aos homens, e sim, fazer uma análise das mediações, no tempo e no espaço, por meio das quais qualquer dominação se exerce.

Conforme a historiadora Mary Del Priore (1992, p. 13), “deve-se fugir da história que faz da mulher uma vítima, ou seu inverso”. Muitas mulheres, impulsionadas por sua

determinação e objetivos, não se opunham às regras estabelecidas, mas se destacaram pelo olhar crítico que lançavam sobre a sociedade em que viviam.

Temos diante de nós um livro de António Nóvoa, “Por que a história da educação”, que trata sobretudo da temporalidade do passado educacional, como forma de contextualizar os desafios e dilemas de práticas contemporâneas (Nóvoa, 1995). Nesse caso, essa dimensão sinalizou alguns pontos relevantes, além da compreensão crítica do presente, da contextualização histórica ou padrões e tendências pedagógicas, nos possibilitou fazer interrogações desses para aqueles, sobre a vida de professoras, ou, como sugere o título “La vie des enseignants. Évolution et bilan d’une profession (1989), “O ciclo de vida Profissional dos professores”, de Huberman. A referida obra aborda as diferentes fases da carreira docente, desde a imersão na profissão até a aposentadoria. Da qual destacamos, o marco referencial devido à sua análise abrangente sobre a vidas de professores e professoras e sua base teórica sólida que fundamentaram os principais conceitos discutidos ao longo deste trabalho de pesquisa.

De início, o autor explora o campo do pesquisador em educação e suas inquietações, apresentando “*questões fascinante de investigação, questões apaixonantes*”:

Será que há fases ou estágios no ensino? Será que os professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo? [...] as pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? [...] As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência? Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino? [...] Quais são os acontecimentos da vida privada que repercutem no trabalho escolar? E quais efeitos? [...] O que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? (Nóvoa, 2000, p. 36).

Esse trecho aponta questões importantes sobre a influência da vida pessoal na prática docente e a diversidade de trajetórias profissionais. A vida pessoal dos professores, com suas dificuldades e desafios, pode impactar diretamente o ambiente escolar, afetando desde o comprometimento até a capacidade de se relacionar com os estudantes. Ao passo de revelar a maneira como os professores lidam com os desafios ao longo de suas trajetórias profissionais pode influenciar significativamente a forma como encerram suas carreiras, seja com sofrimento ou serenidade.

A partir desses questionamentos, constatamos que o ato de ensinar e a experiência de ser e fazer-se professora envolvem complexidades e os desafios que revelam a centralidade da docência na formação de indivíduos e na construção social. O impacto desse papel ultrapassa a disseminação e construção do conhecimento, representando um processo que influencia

dinâmicas socioculturais e a reprodução de valores, além de contribuir para a autonomia intelectual e crítica dos sujeitos.

Mas é preciso ressaltar também que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (Dubar, 1992; 1994). Em ideias de teorias sociológicas e psicológicas sobre o trabalho e a identidade docente, o francês Claude Dubar nos fornece elementos desse fazer-se identidade, com o foco identitário da mulher professora, e nos alerta das transformações ou situações tangíveis no decorrer desse processo.

Dubar nos aponta um aspecto introspectivo e subjetivo do trabalho no fazer-se profissional, que segundo ele, ao trabalhar, as pessoas adquirem habilidades e aprimoram as que já possuem, ocasionando de certo modo, as mudanças em suas capacidades e maneiras como se veem e também como são percebidas pelos outros. Por conseguinte, o trabalho possui um prisma direcional, de transformar o mundo do professor e a si mesmo pela prática docente.

É relevante ter claro o perfil de uma profissão – as literaturas sobre o tema são divergentes e complexas, o que de certo modo, nos aproxima das inferências do educador brasileiro Paulo Freire, em que nos fornece algumas considerações dessas imagens e identidades do ser professor e ser professora. Para o educador, “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde (...) Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

O autor acredita na ideia de que a educação é um processo contínuo de desenvolvimento e de transformação, que através da experiência direta em sala de aula, das vivências culturais e da análise crítica das próprias ações e estudantes, cada profissional se constitui e se aperfeiçoa ao longo da carreira.

Se isso nos parece pertinente em relação ao quadro (in) visível das artesãs das palavras na educação, também se aplica às questões fascinantes e envolventes dessa profissão anteriormente mencionadas. Essas questões refletem a essencialidade do componente estético na formação docente e se direcionam às subjetividades, às escolhas e ao sentido de ser professor ou professora.

Gadotti (2011, p. 17), com suas contribuições no campo da educação popular e transformadora, nos informa em seu livro, “Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-Aprender com Sentido”, que existe um sentido da beleza na profissão docente, e o significado nos sonhos e

aspirações do fazer-se também educadora. “Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente; e a pedagogia deve servir de guia para realizar esse sonho”. Por intermédio desta frase “boniteza de um sonho”, Gadotti (2011) nos sugere a ideia de beleza, de algo positivo, que podemos perceber ao longo desse processo de maturação profissional da vida dos professores, indicando o significado dos sonhos e das aspirações, que desde o início se revela permeada de nuances e incompletudes na artesanaria do saber fazer e saber ensinar.

Considerada a primeira profissão que legitimou a mulher brasileira no século XIX, a carreira de professora representou um espaço de acesso, uma oportunidade e um ‘modo de ser’. Porém, conforme Heleieth Saffioti (1969), o ingresso das mulheres ao mercado de trabalho representava em uma formulação sintética uma necessidade emergente do mundo moderno. Em perspectiva crítica, a autora destaca que essa participação foi marcada por desigualdades e limitações impostas pelo patriarcado, que buscava controlar o espaço ocupado pelas mulheres.

Tal como Saffioti (1969, p. 14), a maneira pela qual os indivíduos participam do mercado de bens e de trabalho é, portanto, determinada pela produção, embora também exerça sobre essa certa influência. É o que dizem as análises entre produção e mercado de trabalho da referida autora em que, frequentemente, explora as dinâmicas entre o capitalismo e as relações de gênero.

O docente, enquanto artesão da educação, desempenha um papel essencial na mediação e construção de saberes históricos e sociais, sendo seu trabalho insubstituível pela lógica produtiva industrial. Em contraste, a atuação docente se destaca justamente por essa flexibilidade e pela valorização das especificidades humanas no ensino. Cada estudante exige uma abordagem única, e o professor com sua experiência e sensibilidade ajusta sua prática para atender às necessidades individuais. Algo que as máquinas ou processos automatizados não conseguem reproduzir.

Logo, essas correntes de pensamento evidenciam alguns paradoxos na educação brasileira, principalmente, sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, historicamente marcada pela predominância feminina, mas estruturada em uma lógica de ascensão profissional masculina, decorrentes desses, a existência de diferenças “naturais” entre os sexos, a produção, o mercado e a condição social de ser mulher:

A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério. O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos

educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós (Arroyo, 2000, p. 17).

A partir desses argumentos, destacamos a construção de um discurso silencioso que, no imaginário social, associa a profissão do magistério ao amor, a questões apaixonantes e a vidas entrelaçadas com subjetividades. Ideias que perduram ao longo do tempo são sustentadas por essas representações, as quais buscamos compreender por meio de muitos estudos, como “práticas culturais que assinalam o modo pelo qual, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída por diferentes grupos (Chartier, 1990, p. 13).

Quais são as representações das mulheres na docência? A relação entre mulher, educação e docência constitui uma tríade de análise que, em nossa compreensão, é primeiramente determinada pelos discursos históricos. Para o historiador francês Roger Chartier (1990), esses discursos englobam práticas culturais que envolvem a leitura, a escrita, as celebrações e o ensino, moldando as percepções sociais. Esses processos são influenciados por fatores como gênero, classe social e educação, determinando como as mulheres são representadas no contexto docente.

O percurso da formação de professores no Brasil foi historicamente marcado pela exclusão das mulheres do espaço educacional, especialmente no período colonial. Segundo Louro (2000, p. 449), “a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui religiosos, especialmente os jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759”.

Durante esse período, a educação feminina era restrita ao ambiente doméstico, enquanto o ensino formal ficava sob a responsabilidade exclusiva dos sacerdotes. Somente em 1827, já no Período Imperial, foi promulgada a Lei Geral – primeira legislação educacional do país -, que determinou a criação de escolas de primeiras letras, permitindo, ainda que de forma limitada, a inserção de mulheres na educação.

A partir do século XIX, com a expansão e a consolidação da docência como carreira pública, as mulheres assumiram um papel central no Ensino Primário, pois a Educação Infantil era associada aos cuidados maternos. Essa inserção feminina na profissão não somente redefiniu o magistério, mas também trouxe à tona debates sobre identidade de gênero e profissional, apontando como ser mulher e educadora era atravessado por questões de classe, raça e pelas limitações de atuação, conforme veremos a seguir.

A identidade não é algo adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um *lugar de lutas e de conflitos*, é um espaço de construção de

maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada uma sente e se diz professor (Nóvoa, 1992, p. 16, grifo nosso).

Com uma visão dinâmica e processual, notadamente no contexto da profissão docente, o autor sugere que a identidade não é algo fixo ou estático, mas está sempre em processo de construção, e que não pode ser entendida como um produto acabado, mas como um lugar de lutas e de conflitos, um campo em constante transformação. Isso implica dizer que as professoras estão sempre em redefinição, influenciadas por suas experiências, interações e desafios no exercício da profissão.

Segundo Almeida e Saviani (2004), o desejo de uma sociedade progressista e esclarecida incentivou a formação de professores, bem como a crescente urbanização e industrialização, com a necessidade de contingente de pessoas preparadas para o mercado de trabalho. Além desses, o aumento de estudantes nas escolas primárias exigia uma melhor preparação dos mestres e, conjugado a isso, existia a necessidade de mulheres para ministrar aulas em turmas para meninas, exigências as quais reforçava “dar uma destinação profissional às jovens de poucos recursos” (Almeida; Saviani, 2004, p. 71).

Essa demanda crescente de professoras para turmas de meninas não apenas atendia a uma necessidade educacional, mas também desempenhava um papel crucial na construção da identidade feminina docente. O ingresso dessas mulheres no magistério, muitas vindas de contextos socioeconômicos desfavorecidos, permitia-lhes uma oportunidade de mobilidade social e também o desenvolvimento de uma identidade profissional, que ao longo do tempo se entrelaçaram com suas narrativas pessoais e de protagonismo. Logo, a docência se tornou não apenas um ofício, mas um espaço de expressão e afirmação de identidades.

As mudanças sociais e legislativas ocorridas no Brasil na segunda metade do século XIX, como a urbanização, a ampliação das políticas educacionais e as primeiras discussões sobre direitos das mulheres, possibilitaram a entrada feminina nas salas de aulas (Villela, 2005). Reformas educacionais, como a Lei Geral de 1827, que determinou a criação de escolas para meninas, e a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), que ampliou o acesso feminino à educação, criaram um ambiente favorável para que as mulheres fossem gradualmente admitidas como professoras. É o que sustenta Guacira Lopes Louro (1997):

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar (Louro, 1997, p. 95).

O ponto central que a autora destaca é que a feminização do magistério está atrelada a uma mudança na forma como a profissão é percebida e valorizada. E nos sugere que, para que o magistério se torne uma atividade predominantemente feminina, é preciso que ele seja ressignificado, ou seja, que haja uma mudança nas percepções e representações sociais dessa profissão para que se adeque às expectativas em torno do que é considerado padrão feminino.

Corroborando com Louro (1997), a integração social da mulher na sociedade de classes evidenciou gradualmente um marcador social da desigualdade de gênero. Sua força de trabalho, frequentemente associada à dependência e submissão, reflete a condição feminina dentro da estrutura patriarcal. Embora esse processo tenha permitido maior participação das mulheres, também resultou na desvalorização econômica e simbólica do magistério.

Entendemos que a representação da profissão docente está diretamente ligada a uma nova forma de compreender e validar o papel das mulheres na educação. A desvalorização do magistério, ao ser historicamente associado ao feminino, reflete tensões sobre a distinção entre trabalho masculino e feminino ao longo da história.

Conforme Saffioti (1976), é pertinente questionar se, para as mulheres – tradicionalmente vistas como dependentes e submissas –, o sistema proporcionaria reais possibilidades de integração social. A renovação constante da força de trabalho do produtor imediato como mercadoria é um indicativo dessa integração na sociedade de classes, mas cabe indagar até que ponto isso se aplicaria às mulheres dentro dessa lógica.

Isso nos leva a questionar se a inserção das mulheres no mercado de trabalho realmente assegurou a igualdade de direitos entre os sexos e se, de fato, representou um processo de emancipação feminina. Nesse contexto, o magistério emergiu como uma das primeiras profissões socialmente reconhecidas no Brasil, incorporando valores tradicionais associados à família e aos bons costumes.

Nos interstícios entre os primórdios da República e os anos que se seguiram nas décadas iniciais do século XIX, ser mulher, ser mãe, ser professora matizava-se com a representação cultural de uma destinação que aglutinava atributos de amor, vocação, desprendimento e espírito de sacrifício que as religiões costumam solicitar de seus adeptos, em uma forma de controlar corpos, almas e pensamentos (Almeida, 2007, p. 16).

Nessa perspectiva, a autora aborda as expectativas culturais e sociais sobre as mulheres nas primeiras décadas do século XIX, principalmente aquelas que eram mães e professoras, e percebiam que essas características estão profundamente interligadas com certos

atributos e qualidades, tais como: amor, vocação, desprendimento e espírito de sacrifício¹⁵. Há de destacar que esses papéis e expectativas estavam culturalmente enraizados e contribuíram para construir a identidade e a função das mulheres na sociedade daquele período, nesse caso, das mulheres no magistério.

Nesse sentido, Pimenta (1996) questiona:

O que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta à necessidade que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (Pimenta, 1996, p. 75).

No tom inquisitivo de sua fala, Selma Garrido Pimenta (1996) nos ajuda a compreender os alicerces reflexivos da identidade docente, em que não é algo fixo ou instantaneamente constituído, mas um processo contínuo de construção e reconstrução ao longo da trajetória profissional. Essa formação identitária é permeada por significações sociais atribuídas à profissão, das quais a docência feminina foi historicamente atravessada por representações sociais que reforçam determinadas atribuições e desafios para as professoras.

O que, de certo modo, foi implementado pela abertura ao magistério feminino, primeiramente às mulheres de classe média, proporcionando-lhes a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Todavia, as mulheres de classes populares enfrentaram maiores dificuldades para acessar a profissão, devido a barreiras educacionais, à sobrecarga do trabalho doméstico e às responsabilidades maternas, que frequentemente limitavam sua escolarização. Além disso, aquelas que conseguiam ingressar no magistério eram, muitas vezes, destinadas a escolas em condições precárias, com menor remuneração e reconhecimento.

Essa realidade é evidenciada por Almeida (1998), ao afirmar que:

A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e a maternidade, uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que “ser professora” se tornasse

¹⁵ Desde o início da carreira docente, estereótipos como o amor incondicional à profissão, a vocação natural para o ensino, o desprendimento pessoal e o espírito de sacrifício foram amplamente associados às professoras. Essas representações sociais reforçam a ideia de docência feminina com uma extensão das habilidades maternas e do cuidado, desvalorizando muitas vezes, a profissionalização e a complexidade do trabalho educacional. In: LOURO, G. Lopes. “Mulheres na sala de aula”. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não correr risco sociais. Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar – pelo menos esse era o discurso oficial do período (Almeida, 1998, p. 28).

As mulheres que ingressaram no magistério em início de carreira conseguiram conquistar um espaço profissional antes exclusivo dos homens. Como argumenta a autora, ser professora tornou-se uma profissão revestida de dignidade e prestígio social. Essa transição histórica, no contexto da educação e do trabalho feminino, pode ser interpretada como uma das primeiras formas de subversão aos papéis de gênero tradicionais impostos às mulheres na sociedade brasileira.

O magistério, apontado como um dos primeiros campos de trabalho acessíveis às mulheres de famílias de classe média deve ser compreendido dentro de um processo mais amplo das relações de gênero, raça e classe. Esse contexto sinalizou a exclusão de mulheres negras e de classes populares, que enfrentavam barreiras adicionais para ingressar em profissões respeitáveis e adequadas para a idealização feminina da época. Como destaca Almeida (1998), as expectativas dessas mulheres eram praticamente inexistentes, apontando as limitações impostas a elas no acesso à profissionalização e à mobilidade social.

Conforme aponta Saffioti (1969), muitos pais retiravam suas filhas da escola no momento em que elas adquiriam o domínio sobre o trabalho da agulha e demais prendas domésticas, já que a educação feminina era frequentemente vista como instrumento de reforçar os papéis tradicionais de gênero, preparando-as para o casamento e a vida doméstica, em vez de valorizar sua formação intelectual e profissional.

Severas críticas foram feitas à mestra Benedita da Trindade por ter esta dispensado suas discípulas dos trabalhos manuais em face do exíguo tempo que lhe sobrava para ensinar-lhes a escrita, a leitura e o cálculo. Consequências mais graves teve o mesmo comportamento assumido pela Professora Maria da Glória do Sacramento que, “por não ter desempenhado um dos deveres qual o de ensinar prendas domésticas, não está habilitada a perceber seu ordenado” (Saffioti, 1969, p. 106).

As mestras, como eram chamadas as primeiras professoras, enfrentaram severas críticas por suas práticas educacionais inovadoras, que desafiaram as normas estabelecidas de sua época. Benedita da Trindade¹⁶ optou por dispensar suas discípulas dos trabalhos manuais,

¹⁶ Munhoz, Fabiana Garcia. Para além das prendas domésticas: A trajetória da mestra Benedita da Trindade no magistério feminino paulista. Rev. Bras. Hist. Educ., 18(48), e036 2018 p. 21 de 30. Para mais informações consultar: Dias, M. O. L. S. (1995). Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. São Paulo, SP: Brasiliense.

o que demonstra que essa decisão, embora polêmica, evidenciava sua prioridade em fornecer educação mais ampla e intelectual às alunas.

Para compreendermos como o processo de ingresso e liberdade na carreira docente foi tortuoso, temos as vivências da Professora Maria da Glória do Sacramento¹⁷, que sofreu graves restrições por sua forma de atuar, sendo alvo de censuras rigorosas, refletindo a resistência da sociedade às mudanças no papel da mulher e na educação feminina.

Essas críticas destacam a tensão entre o conservadorismo da época e os esforços dessas educadoras em ampliar os horizontes de suas experiências e de suas alunas. A trajetória das mestras Benedita e Maria da Glória serve como testemunho da importância de criar mecanismos de resistência para romper com as normas estabelecidas para promover uma educação mais acessível e igualitária.

Os estereótipos que permeavam essas primeiras professoras foram construídos em torno de um imaginário que vinculava à docência à uma vocação feminina, naturalizando-a como um chamado inerente para as mulheres. A atividade docente era interpretada como uma extensão das responsabilidades maternas, reforçando as ideias de que as mulheres possuíam uma predisposição inata para cuidar e educar. Com o tempo, possivelmente essa percepção contribuiu para a desvalorização da profissão, que passou a ser vista como uma ocupação de caráter secundário ou complementar, caracterizada pela abnegação e pelo sacrifício da mulher em favor dos filhos, dos alunos e da família.

Esse discurso de submissão e devoção feminina, ao desconsiderar os desejos, aspirações dessas profissionais, reflete o processo de internalização de papéis de gênero e a construção de uma *habitus* (Bourdieu, 1997), que reitera os tensionamentos das hierarquias patriarcais na sociedade. Estudos como o de Saffioti (1987) apontam para a consolidação desse estereótipo que influenciou a percepção da docência feminina como profissão de menor prestígio e baixa remuneração.

Por conseguinte, ao validar esses argumentos por meio da obra “O poder do Macho” (1987), da socióloga e feminista brasileira Heleieth Saffioti, é possível compreender a estrutura patriarcal da sociedade brasileira e como a dominação masculina se estende em diversas esferas, incluindo a família, o trabalho e a educação. De acordo com Saffioti (1987),

¹⁷ Uma educadora do século XIX, foi pioneira em desafiar as normas de ensino para meninas de sua época. Mencionada no livro de Heleieth Saffioti, a mestra foi duramente criticada por abandonar o ensino das prendas domésticas, que eram tradicionalmente destinadas às meninas e substituí-las pelo ensino da escrita e leitura. Um exemplo bem marcante dessa situação é abordado por Munhoz (2018) no artigo "Para além das prendas domésticas: A trajetória da Mestra Benedita da Trindade no magistério feminino paulista". No artigo ela inclusive traz uma tabela com notas explicativas das sanções impostas à essas professoras.

a posição social subalterna da mulher brasileira é determinada, principalmente, por dois fatores: o subdesenvolvimento econômico do Brasil e os preconceitos enraizados, transmitidos tanto pela educação formal quanto pela informal às gerações mais jovens.

É importante ressaltar que a questão da posição subalterna das mulheres está diretamente relacionada aos dois fatores apresentados. Devido ao subdesenvolvimento econômico, elas tiveram menos recursos financeiros, oportunidades de trabalho com maior remuneração e educação de qualidade. Saffioti (1987) argumenta que a inferioridade feminina não se restringe apenas à dimensão econômica, mas também envolve aspectos culturais e ideológicos. Para a autora, esse processo reflete a ‘construção social da superioridade’, que se perpetua por meio de diferentes mecanismos estruturais.

Da mesma forma como não há ricos sem pobres, não há superiores sem inferiores. Logo, a *construção social da supremacia masculina* exige a *construção social da subordinação feminina*. Mulher dócil é a contrapartida de homem *macho*. Mulher frágil é a contraparte de *macho forte*. Mulher emotiva é a outra metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do *macho superior* (Saffioti, 1987, p. 29, grifos nossos).

Mesmo que esses caminhos sugeridos pela autora sejam de natureza binária, estreita e cheia de limites, nos interessa a construção social das desigualdades de gênero, em que a superioridade masculina seguiu construída em contraste com a inferioridade feminina. As frases mencionadas na referida citação exemplificam, de maneira dicotômica e complementar, as características atribuídas às primeiras professoras, associadas à docilidade, fragilidade, emotividade e amor. Em contraste, os professores eram representados por qualidades como virilidade, de força e de racionalidade.

Já dissemos antes que as relações de poder são construídas de maneira relacional, e para que os homens sejam vistos como superiores, faz-se necessário que as mulheres sejam vistas como inferiores. De certo modo, reforçando as construções sociais de que ‘a mulher é naturalmente educadora’:

[...] A entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Trata-se de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica (Vianna, 2013, p. 164).

A inserção das mulheres no magistério foi marcada por fatores comuns, como as relações de classe e gênero, o pioneirismo, a feminilidade idealizada e a luta pela participação econômica. Esse processo não ocorreu de maneira uniforme para todas as mulheres; ao

contrário, seu acesso ao magistério foi influenciado pela posição social e pelas expectativas de gênero, revelando desigualdades e desafios estruturais distintos.

A ideia de que o magistério foi uma das primeiras oportunidades de emprego formal para mulheres brancas de classe média comprova, por um lado, as barreiras estruturais que dificultavam a ascensão social e econômica de outras mulheres, especialmente negras e pertencentes às classes trabalhadoras, que não tinham o mesmo acesso a essa profissão. Por outro lado, revela como o ensino foi historicamente concebido como um espaço socialmente aceitável para a inserção feminina na economia formal.

A inserção das mulheres no magistério foi um processo muito complexo e gerou consequências importantes, tanto para as mulheres professoras, quanto para a sociedade, abrindo portas para as futuras gerações, na redefinição de papéis e protagonismo das mulheres por intermédio da educação. Isso posto, fica evidente como a inserção foi atravessada por diversas formas de poder e opressão. As mulheres brancas de classe média, ao mesmo tempo que reproduziam certos padrões sociais, também enfrentaram barreiras que limitavam a participação feminina na vida econômica.

1.3 Paradigmas da Educação: entre os nós

Em uma palavra, mostremos-lhes, pelo pouco que fazemos sem o socorro da educação, de quanto seríamos capazes se nos fizessem justiça. Obrigemo-los a envergonhar-se de si mesmos, se é possível, à vista de tantas injustiças que praticam conosco, e façamo-los enfim confessar que a menor das mulheres merece um melhor tratamento de sua parte, do que o que hoje prodigalizam à mais digna dentre nós.

Nísia floresta, em 1832¹⁸

Quantas somas de dinheiro, quantas vidas sacrificadas para sustentar o que chamam a honra da nação, enquanto a educação dos povos, base principal do grande edifício social e da felicidade pública e particular, fica de lado como coisa secundária!

Opúsculo humanitário, 1853.

¹⁸ **Nísia Floresta, uma mulher à frente do seu tempo**, com essas palavras a pesquisadora e escritora brasileira, Constância Lima Duarte, define a norte-rio-grandense Nísia Floresta Brasileira Augusta, autora de importantes títulos sobre a mulher, professora e fundadora de colégios para meninas. *In: Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989. Nísia Floresta / Constância Lima Duarte. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 97.

A intenção aqui foi sustentar que a emancipação das mulheres e a luta por direitos igualitários começaram a abrir brechas no cenário social com a atuação de personalidades oitocentistas, como Nísia Floresta e outras intelectuais da época, que desempenharam um papel fundamental ao promover crítica sociais e políticas relevantes. Essas pensadoras ressaltaram a inversão de prioridades na sociedade, evidenciando desigualdades estruturais que, em diferentes períodos e contextos, repercutiram na ampliação da presença feminina nas salas de aulas.

“Em uma palavra, mostremos-lhes, pelo pouco que fazemos sem o socorro da educação” (1832).

Com essa afirmação, a professora e escritora Dionísia Gonçalves Pinto evocava múltiplas vozes femininas, denunciando as limitações impostas às mulheres pela falta de acesso à educação. Em seus escritos, publicados no século XIX, a autora expôs as opressões e a subjugação feminina, reforçando a necessidade de instrução como caminho para a emancipação. Além dessa denúncia, Dionísia defendia abertamente a educação para as mulheres e a igualdade de direitos, confrontando uma sociedade extremamente patriarcal e conservadora.

Sua atuação e ideias progressistas desafiavam as normas estabelecidas tradicionalmente de gênero do século XIX. Isso era visto como uma tentativa de usurpar os papéis masculinos, razão pela qual poderia ser rotulada pejorativamente, conforme veremos a seguir. Afinal, o que pretendia essa “mulher metida a homem”?¹⁹ Esse comentário pode ser interpretado como uma expressão de desdém e rejeição às ideias de Nísia Floresta, reafirmando os estereótipos de gênero da época, que visavam desqualificar suas contribuições e reduzir sua luta a uma conduta inadequada para uma mulher.

Michele Perrot em “Minha história das mulheres” (2007, p. 15) afirma que o desenvolvimento desse campo “[...] acompanha em surdina o movimento das mulheres em direção à emancipação e à liberação. Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta da dimensão sexuada da sociedade e da história”. Desse modo, ainda que as vozes femininas nem sempre sejam ruidosas ou visíveis, observa-se um movimento contínuo e progressivo em direção à emancipação e à liberação, o que deixa

¹⁹ É Adauto da Câmara quem utiliza essa expressão, comentando as repercussões da ação de Nísia Floresta em jornais da época. Citado no estudo de Peggy Sharpe-Valadares [p. xii] que introduz a reedição do *Opúsculo humanitário*. LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: contexto, 1997. P.443-481.

visível a relevância dessas trajetórias, mesmo quando manifestadas de forma sutil. Essa perspectiva se aplica tanto às vozes femininas do passado quanto às do presente.

Mulheres como Christine de Pizan²⁰, na França; Mary Wollstonecraft²¹, na Inglaterra; Olympe de Gouges²², na França e muitas outras ao redor do mundo, deixaram seus legados, o eco de suas vozes nos traços materiais como testemunho intempestivo de novas maneiras de viver e aprender juntas e (re) inventar a realidade. Nessa perspectiva, ao ensinarem às futuras gerações por meio de suas vivências marcadas por corpos periférico, figuras como Nísia Floresta, no Brasil, Maria Firmina dos Reis, Violeta Branca²³, Elza Freire, Maria Beatriz Nascimento, dentre outras, buscaram muito mais do que a simples reivindicação de um espaço de expressão: conquistaram o direito de serem ouvidas, construindo pontes na vanguarda para outras mulheres por meio da educação e da produção literária:

A perspectiva que adotamos é a da moral existencialista. Todo sujeito coloca-se concretamente através de projetos como uma transcendência; só alcança sua liberdade pela sua constante superação em vista de outras liberdades; não há outra justificação da existência presente senão sua expansão para um futuro indefinidamente aberto. Cada vez que a transcendência cai na imanência, há degradação da existência “em si”, da liberdade em facticidade; essa queda é uma falha moral, se consentida pelo sujeito. Se lhe é infligida, assume o aspecto de frustração ou opressão. Em ambos os casos, é um mal absoluto (Beauvoir, 2009, p. 30).

Essas observações colocam-nos em face da natureza da liberdade e da moralidade do ponto de vista existencialista sobre a condição da mulher, as quais Simone de Beauvoir (2009), filósofa existencialista, compreende que cada indivíduo se define e se realiza por meio de seus projetos e sonhos, e que através da transcendência pode ir além do presente e do imediato, de buscar significados e projetar-se constantemente em novas direções e metas.

²⁰ **Christine de Pizan**, ou **Cristina de Pisano** (1364-1430) foi uma escritora medieval e uma das primeiras vozes femininas a defender os direitos das mulheres. Sua obra *A cidade das damas* (1405) questiona estereótipos misóginos e exalta as contribuições das mulheres na sociedade. Nascida em 11 de setembro, destacou-se como a primeira mulher a viver de seu trabalho literário na França.

²¹ **Mary Wollstonecraft** (1759- 1797) foi uma escritora, filósofa e defensora dos direitos das mulheres britânicas, amplamente reconhecida como uma das primeiras e mais influentes feministas da história. Sua obra mais importante, *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), critica a educação limitada oferecida às mulheres e defende a igualdade de oportunidades. Wollstonecraft morreu aos 38 anos, de infecção pós-parto, deixando como legado cerca de 20 livros que incluem romances e análises sobre política, história e direitos das mulheres. Mary Wollstonecraft entrou para a história como mãe de Mary Shelley, a célebre autora de *Frankenstein*.

²² Olympe de Gouges (1748-1793) foi uma escritora, dramaturga e ativista política francesa, conhecida por sua defesa dos direitos das mulheres durante a Revolução Francesa. Para mais informações ver nota 3.

²³ **Violeta Branca Menescal de Vasconcellos** foi a primeira mulher a romper o silêncio literário feminino no cenário das letras no estado do Amazonas, publicando um livro de poemas em 1935. In: CORDEIRO, Elcione Sousa da Silva. O lugar da poesia de Violeta Branca na produção literária amazonense do século XX. Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas –PPGICH / UEA. Tefé, AM: UEA, 2021.

O que nos faz refletir sobre o que a autora denomina de ‘mal absoluto’. Ao analisarmos a árdua trajetória das mulheres na busca por direitos essenciais – aprender a ler, ter acesso às escolas, dignidade e reconhecimento de sua inteligência, integração no mercado de trabalho em condições de igualdade – percebemos quão opressivo e desafiador foi e continua sendo esse percurso. As limitações impostas às mulheres, seja por coerção social ou mecanismos estruturais de exclusão, evidenciam a negação sistemática da liberdade e da autonomia feminina, fundamentais para a realização plena da condição humana.

Nesse momento, consideramos pertinente destacar aquele que nos parece ser o principal entrave ao acesso das mulheres à educação. Para aprofundar essa reflexão, analisaremos as trajetórias de Malala Yousafzai²⁴ e Nísia Floresta, estabelecendo um paralelo entre lutas e contribuições para a defesa do direito à educação feminina.

Sua luta pela educação das meninas ganhou atenção global e milhares de pessoas se uniram a ela. Malala recebeu doações para ajudar milhões de meninas e meninos que ainda estão fora da escola. Ela entrou para a lista das cem pessoas mais influentes do mundo e se tornou a mais jovem ganhadora do prêmio Nobel da paz! (Carranca, 2015, p. 77).

A trajetória de Malala apresenta como a luta pelo direito à educação das meninas permanece um desafio global. Como destaca Carranca (2015), sua atuação mobilizou milhares de pessoas e garantiu recursos para ampliar o acesso escolar de crianças excluídas do sistema educacional.

O fato de Malala ter sido incluída na lista das pessoas mais influentes do mundo reflete o alcance de sua trajetória e sua capacidade de inspirar transformações sociais. Ao se tornar a mais jovem laureada com o Nobel, ela simboliza a resistência feminina contra a opressão e reafirma a educação como ferramenta essencial para a emancipação das mulheres.

Do mesmo modo como muitas mulheres ao longo da história, Malala reconheceu desde cedo o valor da educação. No relato presente em Carranca (2015), ela descreve seu primeiro dia de aula e sua vontade de estar na escola. Esse desejo, embora simples, representa uma resistência diante das barreiras impostas ao ensino feminino:

Eu quero aprender sobre política, sobre direitos sociais e sobre a lei. Eu quero aprender sobre como posso mudar o mundo – ela disse, no primeiro dia de aula. O primeiro dia do resto de sua vida. E Malala voltou a sorrir. Porque continuava sendo apenas uma menina que queria ir para a escola (Carranca, 2015, p. 43).

²⁴ Nascida no Paquistão, **Malala Yousafzai** ficou conhecida mundialmente em 09 de outubro de 2012, dia em que foi atingida por membros do grupo terrorista Talibã quando voltava para casa após uma manhã de provas na escola. Em 2014, com 17 anos, a ativista tornou a pessoa mais jovem a ser laureada com o Prêmio Nobel da Paz. In: YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**. Companhia das Letras, 2013.

Ao destacarmos aqui o registro de seu primeiro dia de aula, como um momento de renascimento e esperança, depois do atentado e da longa recuperação, o retorno de Malala simboliza a continuidade de sua luta e a reafirmação do que a educação representa em sua vida: um direito básico que foi ameaçado, mas nunca abandonado. Sua fala também reflete uma consciência sobre como a educação empodera e oferece ferramentas para que as pessoas possam reivindicar seus direitos e lutar por mudanças sociais.

Nísia Floresta, por meio de sua atuação literária e educacional, desafiou as convenções de sua época, chegando a fundar um colégio para meninas, promovendo a emancipação feminina e o acesso à educação. Mais de um século depois, em um contexto de transformações e lutas, Malala Yousafzai surgiu como um testemunho vivo desse legado indelével, erguendo uma voz poderosa contra a opressão e a violência, mesmo diante de inúmeras ameaças externas (Carranca, 2015). Em diferentes momentos históricos, ambas contribuíram significativamente para o empoderamento feminino e a igualdade de gênero, construindo narrativas que ecoam e resistem por meio da educação.

Nesse sentido, os paradigmas educacionais ao longo do tempo têm sofrido transformações, refletindo mudanças nas concepções sobre os e as profissionais que atuam no processo de ensino e aprendizagem. No passado, as primeiras professoras, como Nísia Floresta, eram vistas com grande prestígio social, sendo pioneiras e respeitadas por sua coragem e dedicação em abrir caminhos para a educação feminina e a transformação social.

Contudo, atualmente, observamos uma preocupante precarização do trabalho docente²⁵, fenômeno que pode ser compreendido a partir da noção de trabalho precário discutida na literatura acadêmica. Segundo Piovezan (2017), esse conceito caracteriza as novas condições de trabalho estabelecidas após a crise da década de 1970. A esse respeito, Rosenfield (2011, p. 264) define o trabalho precário como “trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro”, ressaltando que a precarização remete a um processo social de institucionalização da instabilidade.

No contexto da docência, essa precarização se manifesta na combinação de baixos salários, infraestrutura inadequada e ausência de valorização profissional. Druck (2011, p. 41) acrescenta que esse processo também se reflete na flexibilização das relações trabalhistas, na perda salarial e na fragilidade sindical, aspectos que impactam diretamente a dignidade dos

²⁵ Para mais informações consultar: CASTRO NETA, Abília Ana de; MOURA, Juliana da Silva; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Contextos da precarização docente na educação brasileira. Revista **Exitus**, Santarém, v. 10, p. e020037, 2020.
Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1261>.
Acesso em: 26 fev. 2025. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1261.

educadores. Dessa forma, o contraste entre a relevância social da profissão e as condições adversas de trabalho denota uma desvalorização que compromete a qualidade da educação, o reconhecimento e o suporte necessários àqueles que atuam na formação das futuras gerações.

A educação, como qualquer campo científico, é orientada por paradigmas, que exercem um papel essencial na estruturação do conhecimento científico e são responsáveis pela forma como se produz ciência. Isso influi diretamente na academia, afetando a maneira como pensamos, ensinamos e aprendemos. Para Thomas Kuhn (2011), um dos filósofos mais influentes da ciência do século XX, paradigmas não são apenas teorias ou práticas estabelecidas; mas sim modelos abrangentes que determinam quais problemas devem ser investigados e quais soluções são aceitas dentro de uma comunidade educacional. Segundo Kuhn (2011, p. 13), “Considero “paradigmas” as realizações científicas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Após explorarmos o relevante papel de figuras como Nísia Floresta e Malala Yousafzai na luta pelo acesso à educação, é fundamental reconhecer que, apesar dos avanços, o campo educacional enfrenta desafios persistentes. Em vista disso, compreender como os paradigmas educacionais evoluem e influenciam as práticas pedagógicas permite uma análise mais ampla das transformações no ensino, na vida dos professores e na aprendizagem ao longo do tempo. Como na ciência, em que novos paradigmas surgem quando os modelos anteriores não conseguem mais responder às questões de sua época, a educação também se transforma à medida que novas abordagens substituem concepções ultrapassadas, redefinindo métodos de ensino, o papel dos docentes e o acesso ao conhecimento.

A dinâmica educacional, tal como o desenvolvimento científico, passa por mudanças paradigmáticas que redefinem concepções e práticas ao longo do tempo. Embora a teoria de Thomas Kuhn (2011) tenha sido elaborada no contexto das ciências naturais, seu conceito de paradigmas pode ser aplicado à educação, na medida em que esse campo também é influenciado por períodos de estabilidade e ruptura.

As transformações nos modelos pedagógicos refletem mudanças sociais, políticas e culturais, resultando em desafios que impactam tanto docentes quanto discentes. Um exemplo dessas tensões é apontado por bell hooks (2017, p. 23), em “Ensinando a transgredir: a Educação como Prática da Liberdade”, ao afirmar que “A educação está numa crise grave.

Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar”. Essa denúncia evidencia a necessidade de repensar os paradigmas educacionais e suas implicações

na formação dos sujeitos, preparando o terreno para debates mais aprofundados sobre ensino, aprendizagem e resistência no ambiente escolar.

Situação preocupante que segundo a autora reflete uma realidade complexa e polivalente no campo da educação, a qual nomeamos metaforicamente de ‘entre os nós’ para representar os diversos desafios e problemas que os professores enfrentam no contexto educacional. Esses ‘nós’ podem simbolizar a análise desses problemas e a busca por soluções que considerem a complexidade e a conexão dos fatores envolvidos.

Como ressaltado por bell hooks (2017), os (as) professores (as) enfrentam inúmeras dificuldades que podem desmotivá-los, como salários baixos, condições de trabalho precárias, salas superlotadas, falta de apoio pedagógico ou administrativo, falta de recursos, ou problemas sociais e econômicos que afetam suas vidas fora do ambiente escolar. Esses fatores, muitas vezes negligenciados no debate sobre a educação, têm impacto direto na sua qualidade de vida, e, conseqüentemente, no desempenho e bem-estar dentro da sala de aula.

A falta de interesse dos (as) estudantes pode ser atribuída a diversas causas, entre elas currículos pouco atraentes, métodos de ensino desatualizados, escassez de recursos e fatores sociais e econômicos que impactam suas vidas fora da escola. Conforme bell hooks (2017), essas questões não apenas comprometem o aprendizado, mas também afetam os próprios professores, que, diante de uma estrutura pouco estimulante, acabam igualmente desmotivados. Essa desmotivação docente contribui para um ambiente de ensino pouco dinâmico, no qual a falta de engajamento de ambos os lados reforça um ciclo vicioso que perpetua a crise educacional.

Para hooks (2017), romper com essa lógica exige uma abordagem pedagógica que valorize o pensamento crítico, o envolvimento ativo dos (as) estudantes e a prática da liberdade como essência da educação. A desmotivação dos professores também afeta os alunos. Quando os docentes estão desmotivados e os estudantes desinteressados, a dinâmica da sala de aula se torna improdutiva, criando um ciclo vicioso em que a falta de engajamento de ambos os lados alimenta a crise educacional.

Faz-se necessário analisar esses paradoxos educacionais, os enfrentamentos e, como as professoras ao longo do tempo foram criando resistências, capacidade de adaptação e possíveis soluções. Com essas perspectivas complementares sobre análise e a transformação de paradigmas dominantes, guiemo-nos, ainda, com as palavras de bell hooks (2017, p. 16), “o primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser

um lugar de entusiasmo, nunca de tédio”. A autora afirmou isso em sua primeira aula como professora.

Enquanto Thomas Kuhn (2011) destacou como os paradigmas estruturam e limitam nossa compreensão científica, bell hooks aplicou uma abordagem semelhante ao questionar os modelos tradicionais de ensino que perpetuam desigualdades sociais e culturais. Para hooks (2017), a educação deve ser um espaço de libertação, no qual as vozes historicamente marginalizadas sejam ouvidas e valorizadas. Do mesmo modo, como Kuhn mostrou que rupturas paradigmáticas são necessárias para o avanço da ciência, hooks argumenta que transformar a educação exige romper com estruturas opressivas e criar práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a autonomia dos (as) estudantes.

Ao nos apropriarmos dessas discussões e suas análises críticas, como raça, gênero e classe, podemos não apenas entender melhor as dinâmicas de poder subjacentes à carreira docente, mas abrir caminho para uma apreciação mais ampla e inclusiva de objetos de estudos antes desconsiderados ou negligenciados. Podemos notar isso no depoimento a seguir.

A sala de aula feminista era o único espaço onde os alunos podiam levantar questões críticas sobre os processos pedagógicos. Essas críticas nem sempre eram estimuladas ou bem-sucedidas, mas eram permitidas. Essa mínima aceitação do questionamento crítico era um desafio crucial que nos convidava, como alunos, a pensar seriamente sobre a pedagogia em sua relação com a prática da liberdade (hooks, 2017, p. 16).

Costurando as tessituras de uma abordagem epistemológica do feminino podemos destacar o quanto a autora defende o espaço da sala de aula para construir uma educação emancipadora e inclusiva. Sob a perspectiva feminista, esses espaços são essenciais, pois valorizam as vozes e experiências dos alunos em formação. Além desses, o desenvolvimento de uma consciência crítica permite tanto ao aluno como o professor refletirem sobre como o conhecimento é produzido, quem o produz e com quais interesses.

Entretanto, é preciso reconhecer que as condições do trabalho docente, no atual contexto político e social, frequentemente levam à alienação. Segundo Contreras (1997), esse cenário contribui para silenciar os professores enquanto intelectuais, negando-lhes uma verdadeira ‘voz pública’. Diante disso, Cunha (2010) ressalta a importância da busca pela autonomia, destacando que o professor deve ser um sujeito ativo nos processos que protagoniza. Esse enfrentamento constante às políticas públicas educacionais se torna essencial, especialmente quando tais políticas tendem a reduzir o papel docente a uma função meramente operacional.

Nessa perspectiva, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), em um estudo patrocinado pela UNESCO e publicado em 2019, afirmam que, “Trabalhar mais que a classe média mundial, ganhar menos em comparação com outros profissionais do mesmo nível, não possuir plano de carreira e não ser valorizado”, são os principais pontos levantados pelas autoras

A partir desse estudo, as autoras nos mostram a situação desafiadora que muitos (as) profissionais da educação enfrentam, comparando as condições de trabalho e remuneração em diferentes contextos globais e enfatizando a falta de reconhecimento e oportunidades de crescimento na carreira. Comparar a carga de trabalho e a remuneração de profissionais com a média mundial revela disparidades significativas. Além disso, a ausência de um plano de carreira estruturado e a falta de valorização profissional são fatores que contribuem para a insatisfação e a desmotivação.

No prefácio do livro “Ensino de História em tempos torpes: leituras e reflexões”, a professora e pesquisadora, Josiane Francia Cerasoli (2020, p. 11-15), levanta questões fundamentais sobre a autonomia e profissão docente, ao indagar: “Podem os professores pensar? [...] Podem os professores falar? [...] Podem os professores se insurgir?”. E finaliza dizendo:

Ainda me recordo da forte impressão provocada pela ausência de um olhar complacente e pelas ambiguidades que as análises de Perrot preservavam, conferindo potencial ainda maior ao olhar para a subalternidade.

No outono de 1848, em Grenoble, um condenado à morte deve ser guilhotinado, primeira execução capital desde a revolução de fevereiro. A execução é adiada por vários dias porque os amoladores da cidade recusam-se a afiar o cutelo (Perrot. Os excluídos da história, p. 562.) (Cerasoli, 2020, p. 18).

O texto introdutório do livro acima mencionado serviu de base para o ensino de História. Porém, as questões levantadas vão além desse propósito, instigando uma reflexão mais aprofundada sobre o papel dos educadores da sociedade. Essas indagações – podem os professores pensar, falar, insurgir? – impulsionam a análise das condições em que atuam e dos desafios enfrentados em seu cotidiano profissional. A introdução da autora culmina com uma citação de Michele Perrot (2020), que recorda um episódio emblemático: uma execução adiada porque os amoladores se recusaram a afiar o cutelo, evocando a potência da recusa e da resistência diante das imposições sociais.

Tal como os amoladores que se recusaram a afiar o cutelo, muitas professoras apresentaram resistência diante das estruturas opressivas, do patriarcado e das desigualdades de gênero. Essas barreiras, já citadas anteriormente, coexistem com muitas outras histórias que sequer foram registradas. A representação da carreira docente hoje é bastante distinta

daquela de quase meio século atrás, tornando essencial o reconhecimento dessas transformações na profissão. Essa evolução permitiu a desconstrução de padrões de desvalorização social e econômica, além de evidenciar a persistência e a complexidade da voz subalterna.

Conforme afirma Almeida (1998, p. 67):

Minimizar a atuação das professoras, como sujeito histórico, com seus comportamentos de transgressão e resistência aos padrões impostos possibilita a emergência, nos estudos atuais, de um complexo de "vitimização" feminina que em muito tem colaborado para desmerecer a profissão e as próprias mulheres.

É evidente a crítica da autora ao destacar o chamado “complexo de vitimização”, que se refere à tendência de retratar as mulheres exclusivamente como vítimas de sistemas opressivos, sem considerar suas conquistas ou suas capacidades de resistência. Essa perspectiva pode não apenas desvalorizar a profissão docente, mas também minimizar a força das mulheres que a exercem, reforçando estereótipos de fragilidade e passividade atribuídos às professoras.

Também chama atenção, nesse texto, o enfoque dado por Almeida na importância da narrativa, visto que reconhecer as professoras como sujeitos históricos é fundamental para valorizar suas contribuições e lutas ao longo do tempo. Visto por essa perspectiva, contribuiria para uma visão mais justa e completa da realidade dessas profissionais da educação.

No artigo de Guimarães (2021), Zélia Amador de Deus e as Teias de Ananse na Amazônia, destaca-se a trajetória da professora Zélia Amador de Deus, uma mulher amazônida cuja atuação na educação e na escrita transcende narrativas de vitimização. Como aponta Patrícia Collins (2019, p. 13), “as mulheres negras não são nem super-heroínas destemidas capazes de conquistar o mundo, nem vítimas oprimidas que precisam ser salvas”. As pesquisadoras reforçam a importância do empoderamento feminino e da superação de estereótipos que limitam a percepção sobre as mulheres negras.

Ao analisar a trajetória de dedicação e militância da professora Zélia Amador de Deus ela não só desafia estereótipos limitadores, ensina lições de liderança e compromisso com a igualdade que se movem nas águas dos rios, lagos e igarapés da Amazônia. Comenta Guimarães (2021):

A esse respeito, seu ativismo tem como uma das principais conquistas assegurar o acesso de pessoas negras, indígenas e quilombolas a um dos mais valiosos bens sociais, a educação, por reconhecer que o conhecimento é uma das vias para o empoderamento.

O trecho destaca a relação entre conhecimento e empoderamento, ressaltando que o acesso à educação não é apenas uma questão de inclusão, mas um fator determinante para ampliar oportunidades, fortalecer identidades e promover autonomia entre pessoas negras, indígenas e quilombolas.

Dessa zona de tensão, o campo da educação compartilha pontos comuns nas experiências e nas lutas de muitas professoras no Brasil, todos os dias. O que destaca, Maria Aparecida Moreira²⁶, em um artigo sobre o movimento grevista dos (as) professores (as) de Minas gerais em 2020.

O trabalho como profissional da educação é um desafio constante, e se for uma mulher, a situação se complica ainda mais. [...] Na educação, não existe zona de conforto. Vivemos sempre riscos e incertezas eminentes. [...] Vamos à luta contra a violência e o machismo. Por uma educação digna e emancipatória, porque em casa de professora, militar é verbo, não é substantivo (Moreira, BdF Minas Gerais, 2020).

Em pontos similares a professora e ativista, Zélia Amador de Deus²⁷ (2020 p. 12), também serve como um farol de inspiração para muitas outras mulheres: “Eu ficava deveras incomodada, mas continuava militando, afinal, queria mudar o mundo, queria um mundo sem injustiça. O tempo foi passando, e eu estudando e militando”. Podemos analisar nas falas das professoras Maria Aparecida Moreira e de Zélia Amador de Deus, um profundo compromisso com a justiça social e a transformação por meio da educação. Mulheres professoras, ambas reconhecem que a educação é um campo de batalha, que não existe zona de conforto e a luta é contínua e necessária.

Interessante que ao interligarmos essas narrativas de professoras, elas se entrecruzam justamente na militância. A professora Maria Aparecida Moreira utiliza a metáfora de “militar”, como verbo, enfatizando a necessidade de ação contínua. Enquanto, Amador de Deus (2021) também fala sobre sua militância constante, sugerindo que a luta pela justiça é um esforço contínuo e ativo.

Logo, podemos compreender Almeida (1998), quando afirma que “Na vida, mulheres; na escola, professoras”, em que essa relação entre identidade e profissão se entrelaça e se manifesta de maneiras distintas. De fato, a autora explora como essas mulheres que atuam

²⁶ **Maria Aparecida Moreira** é professora de Ensino Médio e Fundamental da Rede Estadual de Minas Gerais. Mulher, professora: enfrentando e atravessando o caos. Artigo disponível em: Brasil de fato, Belo Horizonte (MG), 07 de março de 2020.

²⁷ **Zélia Amador de Deus** (Soure, 24 de outubro de 1951) é uma intelectual, ativista e professora da UFPA, reconhecida por sua luta pelos direitos da população negra e pela promoção da igualdade racial no Brasil. Fundadora do CEDENPA, atua na valorização das culturas afro-brasileiras e em políticas públicas voltadas à equidade racial.

como educadoras, apesar dos inúmeros desafios e adversidades, encontram maneiras de resistir e perseverar em suas vidas profissionais e pessoais. Refletir sobre as expectativas sociais e culturais em relação às mulheres e professoras pode revelar os desafios específicos que elas enfrentam em sua vida pessoal e profissional.

A reflexão da autora também destaca o impacto das normas de gênero na forma como as mulheres são percebidas, cobradas e tratadas tanto na escola quanto na sociedade. Nesse contexto, a resistência não se limita à sobrevivência, mas se torna uma forma de afirmação identitária e de reivindicação de um espaço efetivo na sociedade brasileira.

1.4 Gênero e profissão docente: o tecer de novos amanhã

A intersecção entre gênero e profissão docente suscita debates fundamentais sobre os corpos femininos na docência. No Brasil, entre os mais de 2,3 milhões de profissionais do magistério na Educação Básica do país, 1,8 milhão são professoras, representando 79% da categoria (INEP, 2024). Esse dado evidencia a forte presença feminina na área e os desafios específicos enfrentados pelas mulheres na docência, marcados por desigualdades de gênero historicamente construídas. Logo, torna-se imprescindível considerar os estudos de gênero ao analisar a carreira docente, uma vez que as condições de trabalho, a valorização profissional e as experiências sociais em torno da figura da professora são atravessadas por concepções sobre feminilidade e cuidado.

A relação entre gênero e docência tem sido objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas, evidenciando um predomínio feminino significativo na Educação Básica, contrastando com a presença masculina mais marcante no Ensino Superior. Segundo dados do IBGE, mais de 80% dos (as) profissionais do Ensino Fundamental no Brasil são mulheres, enquanto apenas 40% dos (as) docentes universitários são do sexo feminino. Esses números sugerem a persistência de estereótipos de gênero e a subvalorização do trabalho feminino na educação, o que impacta diretamente as políticas de formação, recrutamento e progressão na carreira docente (IBGE, 2021).

Essa discrepância pode ser analisada a partir de várias perspectivas, entre as quais destacamos a divisão de gênero na carreira e segmentação por nível de ensino. A predominância feminina no Ensino Fundamental e a maior representação em nível universitário pode refletir uma segmentação de gênero nas carreiras acadêmicas. O Ensino Fundamental, frequentemente associado ao cuidado e à formação inicial, pode ser visto como

uma extensão das funções tradicionais de cuidado, proteção e educação atribuídas às mulheres. Em contraste, o Ensino Superior pode demandar uma especialização, centrado em interesses de estudos e pesquisas, o que representa uma área em que a presença de mulheres ainda está em crescimento e recebe um maior salário.

A socióloga Elizabeth Souza-Lobo concentrou suas pesquisas nas mudanças econômicas, sociais e políticas que afetaram a classe trabalhadora na região industrial do ABC Paulista, com especial atenção à crítica da naturalização da divisão sexual do trabalho. Nesse contexto, sua reflexão parte do princípio de que “a classe operária tem dois sexos, o masculino e o feminino, e não apenas um, como parecem sugerir os estudos clássicos e o discurso dominante” (Souza-Lobo, 1991, p. 11). Embora possa parecer evidente, essa afirmação abre um espaço essencial para discutir a invisibilidade das mulheres na classe operária – um aspecto frequentemente negligenciado nos estudos clássicos e na narrativa hegemônica.

Além desses, a referida autora situa esse marcador social de gênero sob as mulheres, que muitas vezes foram ignoradas ou sub-representadas. Quando afirma que a classe operária não é composta apenas por homens, mas também por mulheres, ela está criticando a visão predominante nos estudos sociais e políticos da época, que frequentemente tratavam a classe trabalhadora como se fosse exclusivamente masculina. Mesmo que em perspectivas binárias, a autora chama a atenção dessas desigualdades, refletindo que a luta de classe e das questões trabalhistas deve levar em consideração as questões de gênero, de classe social e ação política.

O que explica a predominância de tantas mulheres na profissão docente? E o que o gênero tem a ver com os desafios permanentes da categoria, que envolve valorização profissional, melhores condições de trabalho e recomposição salarial e orçamentária? Estudos indicam que essa segregação no campo educacional reflete não apenas escolhas pessoais, mas também barreiras estruturais e culturais que influenciam as trajetórias profissionais.

A partir dessas e de muitas outras preocupações na área educacional, em 1982, o livro da professora Guiomar Namo de Mello provocou uma revolução nas escolas brasileiras: “Magistério de 1º Grau – da competência técnica ao compromisso político”. A autora apresentou a controvérsia entre os “competentes” de um lado e os “compromissados” do outro, o que gerou muita discussão (Mello, 1982). Conforme afirmou Saffioti (1994, p. 151),

“fez correr rios de tinta até que se tornasse visível, mesmo para os mais recalcitrantes, a natureza dialética dessa polaridade competência/compromisso²⁸”.

Examinado de perto esse ‘rebolicho intelectual’, além de traçar a trajetória histórica do magistério, a formação dos (as) professores (as) e as competências técnicas, apresentou os desafios e perspectivas enfrentados pela classe de trabalhadores no contexto contemporâneo, incluindo questões como a precarização do trabalho docente, políticas educacionais e a necessidade da valorização salarial do docente.

Dentre as inúmeras críticas, não descartamos a relevância da obra “Magistério de 1º Grau – da competência técnica ao compromisso político” (1982), ao analisar o fenômeno educativo brasileiro, principalmente pela trajetória e aprofundamento nas pesquisas que seguiram a carreira da professora e pesquisadora Guiomar Namó de Mello. Ao afirmar que “quando não se sabe o que fazer, ama-se” (Mello, 1982, p. 117) sugere que, em situações de incerteza ou dificuldade, o amor pode ser uma resposta ou uma orientação ao que ensina.

De acordo com Mello (2005), existe a afirmação de que “o professor tem, isoladamente, mais peso no desempenho dos alunos” (Mello, 2005). Esse argumento tem sido reiterado em diversas discussões sobre o papel do professor na aprendizagem. Isso tem sido sustentado tanto nas pesquisas feitas no âmbito da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quanto nas pesquisas feitas nos Estados Unidos, quanto nas pesquisas feitas na América Latina.

Ao destacar que “um aluno que fica três anos seguidos com um professor considerado fraco, terá, na média, resultados 50% mais baixos do que um aluno que fica com um professor bom durante o mesmo período de tempo” (Mello, 2014). A educadora brasileira sinaliza a importância da qualidade do professor na aprendizagem dos (as) estudantes. A partir da observação da autora sobre a influência da qualidade dos professores no desempenho dos alunos, torna-se evidente a necessidade de se discutir a formação docente.

Se o desempenho dos (as) estudantes está diretamente relacionado à competência do professor, como sugerido, a formação de bons professores deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, com foco em práticas pedagógicas eficazes, formação e desenvolvimento contínuo e suporte educacional. Dessa forma, investir na formação qualificada dos professores poderia ser uma estratégia fundamental para promover uma aprendizagem mais equitativa e de qualidade.

²⁸ No debate trazido por Guiomar Namó de Mello, os “**competentes**” eram aqueles que defendiam uma formação voltada para habilidades técnicas e pedagógicas, enquanto os “**compromissados**” enfatizavam a dimensão social e política da docência, entendendo o professor como agente de transformação.

Nesse sentido, pretendemos evidenciar que esses dados enfatizam a necessidade de investir na formação e desenvolvimento profissional dos professores para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa mudança de perspectiva com foco nos (as) professores (as), reflete uma compreensão mais profunda de que o sucesso educativo se encontra intrinsecamente relacionado à valorização e ao desenvolvimento profissional dos professores, reconhecendo-os como agentes essenciais para uma pedagogia transformadora.

Para compreender melhor os discursos contemporâneos sobre desigualdades e identidades, nos parece fundamental entender a historicidade conceitual de gênero. Atentos é claro, aos conselhos de Scott (1995, p. 2), quando pontua que “aquelas pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história”.

Vale dizer que o trecho reflete a perspectiva de Joan Scott sobre o conceito de gênero e, mais amplamente, sobre a linguagem e os significados atribuídos às palavras. A autora argumenta que tentar fixar o sentido das palavras é uma tarefa inútil, pois tanto as palavras quanto as ideias e os conceitos estão em mudanças contínuas. O gênero, como as palavras e as ideias, possui uma história que influencia e transforma seu significado. Sendo esse, fundamental para se pensar não apenas questões epistemológicas, mas também filosóficas e sociais, porém, como proposta de políticas públicas e melhorias para a educação e seus (as) profissionais.

Desse modo, as investidas literárias em Joan Scott (1990; 1995) e Linda Nicholson (2000) foram essenciais para entender o conceito de gênero como categoria analítica e principalmente para direcionamento do estudo proposto. O gênero não apenas influencia as experiências pessoais e profissionais dessas professoras, mas também gerencia as expectativas e demandas impostas a elas dentro e fora do ambiente educacional.

O termo em si é notoriamente complexo e sujeito a diversas interpretações e debates acadêmicos. As quais abrangem várias áreas do conhecimento, desde a Sociologia até a Antropologia, refletindo enfoques teóricos e metodológicos. Além disso, essa abordagem sinaliza como as identidades de gênero interagem com outros fatores, como raça, classe e idade, se constituindo em experiências únicas e complexas na vida das mulheres.

Dessa maneira, este trabalho se alinha à definição proposta por Joan Scott (1995), que percebe o gênero como uma categoria analítica fundamental para entender as relações de poder. Para Scott (1995) gênero não se refere apenas às diferenças biológicas entre homens e

mulheres, mas é uma construção social e cultural que molda as relações de poder e experiências individuais.

A historiadora Joan Scott, em seu artigo “Gender: A Useful Category of Historical Analysis²⁹” (1986), redefiniu o conceito de gênero, destacando-o como uma categoria essencial para a análise histórica. Sua abordagem evidencia que as diferenças entre os sexos são social e historicamente construídas, influenciando diretamente as experiências e oportunidades de homens e mulheres.

Ainda nessa perspectiva conceitual, encontramos o livro “A Invenção das Mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero (2021)”, de Oyèrónke Oyèwùmí, que desafia a visão eurocêntrica dos estudos de gênero e promove uma compreensão mais complexa e culturalmente específica, ressaltando a importância das particularidades locais em diferentes contextos culturais.

1. As categorias de gênero são universais e atemporais e estão presentes em todas as sociedades, em todos os tempos. Muitas vezes, a ideia é expressa em um tom bíblico, como se sugerisse que “no princípio era o gênero”.
2. O gênero é um princípio organizador fundamental em todas as sociedades e, portanto, é sempre proeminente. Em qualquer sociedade, o gênero está em todo lugar.
3. Há uma categoria essencial e universal, “mulher”, que é caracterizada pela uniformidade social de seus membros.
4. A subordinação das mulheres é um universal.
5. A categoria “mulher” é pré-cultural, fixada no tempo histórico e no espaço cultural, em antítese a outra categoria fixada: “homem” (Oyèrónke Oyèwùmí 2021, p. 24-25).

São bem incisivas as críticas da socióloga nigeriana sobre a ideia de que o gênero é uma construção ocidental. A autora argumenta que, embora o gênero seja frequentemente evidenciado como um princípio organizador de muitas sociedades, não significa uma generalização ao universal. Um outro ponto que nos chama atenção é quando Oyèwùmí questiona categorias de ‘mulher’ e ‘homem’ como fixadas no tempo e espaço, sem levar em conta que são construídas culturalmente e variam ao longo do tempo e entre as diferentes culturas.

O que nos interessa reter dessas abordagens é que ambas são fortemente influenciadas pelas preocupações feministas, procurando questionar padrões culturais de estruturas de poder. Joan Scott fornece uma base teórica para analisar como o gênero é construído em diferentes contextos, enquanto Oyèwùmí procura documentar com um exemplo de uma sociedade em que o gênero não era a principal forma de organização social. Não se pode

²⁹ Tradução: Gênero: uma categoria útil para análise histórica.

deixar de considerar também que “a crítica feminista, ao disseminar o conceito de gênero como um conhecimento situado, constituído nas relações históricas e sociais, nas relações desiguais de poder em que estiveram implicados mulheres e homens, oferece um novo olhar sobre a realidade” (Lourdes Bandeira, 2008, p. 222).

Destarte, de acordo com algumas convergências e divergências dessas vertentes, queremos trazer ao debate uma reflexão crítica sobre como as mulheres são percebidas, valorizadas e empoderadas como educadoras e intelectuais. Logo, utilizaremos aqui uma “manifestação da concepção africana clássica do indivíduo em relação à comunidade, sempre lindamente expressa pelo ditado: ‘Somos, logo existo’, em contraposição à afirmação cartesiana euro-estabelecida: Penso, logo existo” (Oyëwùmí, 2021, p. 360), como forma de ressoar a afirmação de coletividade e solidariedade feminina diante das limitações impostas por dicotomias simplistas.

Ressaltamos ainda, que desde as teorias sociológicas e antropológicas, o conceito de gênero evoluiu significativamente, influenciando estudos sobre identidades e relações de poder. Aliás, essa compreensão segue todo um debate que foi sendo construído ao longo do tempo, e que conseguiu até certo ponto gerenciar explicações sobre desigualdades entre os sexos.

Notadamente, não podemos deixar de mencionar as contribuições das ondas³⁰ do feminismo como um esforço na legitimação das mulheres enquanto sujeitos com autoridades epistêmicas. O termo ‘ondas’ é utilizado para descrever diferentes períodos do feminismo ao longo da história, cada um com focos, objetivos e estratégias específicas. A metáfora sugere um processo dinâmico e cíclico, no qual o feminismo avança, recua e se adapta aos desafios emergentes. Esse conceito permite reconhecer as conquistas de cada período e identificar as questões que ainda precisam ser enfrentadas.

O início do feminismo como movimento social organizado, geralmente associado ao Ocidente, remonta ao século XIX. Conforme nos indica Guacira Lopes Louro (2003), a primeira onda feminista focou na luta por direitos civis e políticos, período em que as manifestações contra a “discriminação feminina adquiriram visibilidades e uma

³⁰ A metáfora da onda surgiu a partir de Martha Weinman Lear, que escreveu um artigo em um jornal dos Estados Unidos com o título “A segunda onda feminista”. Algumas décadas depois, Rebecca Walker publicou o ensaio “Tornando-se a terceira onda”. Deste modo, a metáfora das ondas consolidou-se, como forma de nomear momentos de grande mobilização feminista.

Site de consulta: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/ondas-do-feminismo/>

expressividade maior no chamado “sufragismo³¹”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto das mulheres” (Louro, 2003, p. 14-15).

A segunda onda, nas décadas de 1960 a 1980, expandiu-se para incluir direitos reprodutivos e igualdade no trabalho. Ainda conforme Louro (2003, p. 16), a propagação da primeira onda repercutiu “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero”:

1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades. [...] Algumas obras hoje clássicas — como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) — marcaram esse novo momento (Louro, 2003, p. 16).

O ano de 1968 é considerado um marco histórico, porém a autora destaca que ele faz parte de um processo mais amplo. Ela sugere que os eventos e movimentos desse período não ocorreram isoladamente, mas resultaram de um desenvolvimento contínuo de ideias e lutas anteriores, incluindo o movimento feminista, os direitos civis e outros. Além desses, temos a referência de obras clássicas³² e o impacto nas causas femininas.

A primeira referência, de Simone de Beauvoir (1949), é fundamental no feminismo existencialista e aborda a construção social do gênero; em seguida, Betty Friedan (1963) apresenta a insatisfação das mulheres americanas com o papel restritivo de dona de casa, ajudando a desencadear a segunda onda do feminismo; e finalizando com Kate Millet (1969), que evidenciou a opressão patriarcal nas esferas pública e privada, introduzindo uma análise política das relações sexuais e de gênero.

Essas obras trouxeram questões fundamentais sobre a opressão de gênero, em específico, “O Segundo Sexo”, de Simone de Beauvoir³³, publicada em 1949. A célebre

³¹ **O Sufragismo** refere-se ao movimento político e social que surgiu no início do século XIX e início do século XX, defendendo o direito de voto para as mulheres. Liderado por grupos feministas, o movimento lutava por igualdade política e o reconhecimento dos direitos civis das mulheres, especialmente o direito ao sufrágio (voto). O termo é mais comumente empregado para identificar a luta empreendida, entre os séculos XIX e XX, pelo direito ao voto das mulheres. Os partidários desse movimento, homens e mulheres, ficaram conhecidos pela alcunha de “sufragistas”. (Colling; Losandro, 2019, p. 676). IN: Colling, Ana Maria (Org.), e Losandro Antônio (Org.) Tedeschi. *Dicionário Crítico De Gênero*. 2019.

³² As obras clássicas do feminismo lançaram bases importantes para a luta por igualdade de gênero. **O Segundo Sexo** (1949), de Simone de Beauvoir. **Um Teto Todo Seu** (1929), de Virginia Woolf e **A Mística Feminina** (1963), de Betty Friedan.

³³ **Simone de Beauvoir** (1908-1986) foi uma filósofa, escritora e teórica feminista francesa, reconhecida por suas contribuições fundamentais ao pensamento feminista. Sua obra mais influente, *O Segundo Sexo* (1949), analisa as construções sociais da feminilidade e a condição da mulher na sociedade. Seu trabalho foi essencial para o desenvolvimento do feminismo contemporâneo, questionando estruturas de opressão de gênero e inspirando reflexões sobre a emancipação feminina.

afirmação “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, reflete um pensamento genuinamente feminista, formulado a partir de uma abordagem filosófica. Essa visão estabelece uma consonância entre a ética, a ação e a vida social, consolidando a obra como um marco essencial do pensamento feminista.

O segundo sexo será o alicerce do feminismo dos anos 50 e se converteu no livro mais lido pela nova geração de feministas, constituída pelas filhas, já universitárias, das mulheres que obtiveram depois da Segunda Guerra Mundial o direito ao voto e à educação. Serão estas mulheres que protagonizarão a terceira onda do feminismo (Garcia, 2011, p. 82).

A obra nos ensina, sobretudo, a nós, mulheres, a objetivar as questões, a enxergar o mundo social com um olhar crítico e a reconhecer as diferenças, permitindo-nos assim libertar da interiorização dos problemas e da inferiorização. Além disso, ajuda-nos a perceber que, embora cada uma de nós tenha uma experiência singular, essa realidade não se restringe a um caso isolado, mas reflete a vivência de muitas outras mulheres.

Dessa forma, torna-se um convite à construção de uma consciência de autonomia de pensamento e à liberdade em ação.

Primeiro é preciso dizer “não” à imagem da dona de casa. Isto não significa, naturalmente, divorciar-se do marido, abandonar os filhos, renunciar ao lar. Não é preciso escolher entre casamento e profissão – esta foi a opção errada da mística feminina. Na verdade, não é tão difícil como sugere conciliar casamento e maternidade com o objetivo pessoal que antigamente recebia o nome de “carreira”. É necessário apenas fazer um novo plano de vida, em termos da existência inteira (Friedan, 1971, p. 294).

Como referências importantes e aprofundamento no debate sobre igualdade de gênero e influência nas gerações futuras, Betty Friedan publicou “Mística feminina”, livro elaborado com base em uma pesquisa que questionava o papel social da mulher até então. Conforme identificado no livro, suas reivindicações indicavam o trabalho fora de casa ou uma carreira com uma forma de ‘libertação’. Friedan descreveu a mística feminina como a “estranha discrepância entre a realidade de nossa vida de mulher e imagem à qual nos procurávamos amoldar” (1971, p. 11). Ademais, os textos da autora se espalharam por outros países, sendo um marco do movimento de emancipação da mulher no mundo contemporâneo.

Embora essa referida obra acima mencionada tenha sido imprescindível na evidência da insatisfação das mulheres de classe média com os papéis restritos de donas de casa e mãe, sua análise não considera uma parte importante da população feminina: as mulheres negras, indígenas, mestiças e de classe trabalhadora (Pedro, 2015, p. 8). Essas mulheres, que há muito tempo conciliavam trabalho dentro e fora de casa, não se identificavam com a narrativa de que a saída do espaço doméstico seria uma forma de libertação. Além disso, suas lutas por

reconhecimento, direitos e igualdade envolviam demandas mais complexas, como a interseção entre raça, classe e gênero.

Essa perspectiva é essencial para compreender as múltiplas camadas de opressão e de desafios que se entrelaçam na vida de muitas mulheres, inclusive, o fenômeno educativo brasileiro, das salas de aulas, das vivências amazônicas e da prática docente na contemporaneidade. Esses desafios podem variar bastante dependendo do contexto cultural, econômico e social em que elas se encontram, como: equilíbrio trabalho-vida, desigualdade, sobrecarga de trabalho, reconhecimento salarial, dentre outros.

A prática docente na contemporaneidade revela as desigualdades ainda presentes, com professoras lidando diariamente com questões de gênero, raça e classe no contexto escolar. Desse jeito, o movimento feminista continua essencial para conceber a educação como um espaço de resistência, emancipação e transformação, no qual elas podem reivindicar suas vozes e identidades, enfrentando as múltiplas camadas de opressão em suas vivências.

Em um momento subsequente, a terceira onda emergiu a partir da década de 1990, caracterizada por uma expansão das pautas feministas, incorporando uma diversidade de vozes e lutas. Esse período foi marcado por um aprofundamento das discussões sobre interseccionalidade, abrangendo questões relacionadas a gênero, raça, classe e sexualidade, o que permitiu uma análise mais abrangente das diferentes formas de opressão enfrentadas pelas mulheres.

O que constatamos neste trecho da filósofa e ativista brasileira, Djamila Ribeiro:

Na terceira onda, que teve início na década de 1990 e foi alavancada por Judith Butler, começou-se a discutir os paradigmas estabelecidos nos períodos anteriores, colocando-se em discussão a micropolítica. As críticas de algumas dessas feministas vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada uma (Ribeiro, 2018, p. 29-30).

A referência acima mencionada reconhece as diferentes formas de opressão que as mulheres enfrentam, levando em consideração não somente o gênero, mas também a raça e a classe social. O que reflete um aspecto fundamental do feminismo interseccional, um conceito amplamente promovido por pensadoras como Kimberlé Crenshaw³⁴ e, no Brasil, por Djamila Ribeiro.

Em uma entrevista esclarecedora, a pesquisadora Carla Akotirene (2022) discorre sobre a interseccionalidade, destacando que essa abordagem rejeita a dicotomia tradicional

³⁴ O conceito foi cunhado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, em sua tese de doutorado (Ribeiro, 2018, p. 82).

entre os espaços público e privado. Segundo Akotirene, em oposição aos discursos das ondas feministas que pregavam esse rompimento, as mulheres negras exemplificam essa dinâmica ao navegarem simultaneamente entre esses ambientes. E, que não se limitavam ou limitam apenas no âmbito doméstico ou no mercado de trabalho, mas ocupam espaços integrais e diversos na sociedade brasileira. A interseccionalidade busca entender as múltiplas e sobrepostas formas de opressão enfrentadas por indivíduos, incluindo mulheres negras, Carla Akotirene (2022) nos oferece uma perspectiva poderosa e subversiva.

Ao afirmar em linguagem metafórica, “eu posso matar o meu algoz, temperando a minha vingança dentro de casa” Akotirene (2022), a autora ressalta a capacidade das mulheres negras de resistirem e combaterem a opressão tanto nos espaços públicos quanto privados. Essa abordagem sugere que, mesmo nos ambientes domésticos, tradicionalmente vistos como espaços de submissão, as mulheres negras encontram formas de empoderamento e estratégias para enfrentar e superar a opressão e o silenciamento.

Ainda seguindo as cristas (elevações) e os vales (descidas) das ondas feministas, teremos a quarta onda, no século XXI, trazendo uma forte presença nos ambientes digitais, utilizando as redes sociais e outras plataformas online como meios de mobilização e conscientização.

De fato, conforme Perez (2019) algumas peculiaridades são decorrentes, tais como: “o uso em massa de redes sociais e da tecnologia, e, portanto, um ativismo amplamente digital (como o “feminismo de hashtag”); aprofundamento sobre identidade e corpo [...] e, por fim, novos ativismos em torno de questões ainda não resolvidas”. Essa nova fase do movimento não somente amplia vozes, mas também possibilita a organização de campanhas globais, como #MeToo e #TimesUp, que denunciam abusos e desigualdades.

Ademais, essas informações revelam um panorama sucinto e diverso sobre a história do feminismo ocidental, sem descartar outras formas de organização das mulheres ao longo desse percurso. Como aponta Garcia (2011, p. 95), “no século XXI a violência de gênero ainda é comum, assim como a discriminação sexista ou racista, tanto nos âmbitos do trabalho quanto educacional, bem como nos postos relevantes de tomada de decisão política, militar e econômica”.

Enquanto celebramos os avanços e conquistas do movimento feminista, é igualmente essencial reconhecer as diversas questões interseccionais que permeiam a vida de muitas mulheres, como raça, classe, sexualidade e identidades de gênero. Essas dimensões garantem que o movimento continue a ser inclusivo e representativo, refletindo as múltiplas realidades

vividas. As diferentes ‘ondas feministas’ – com suas reflexões, polarizações, absorções e ressonâncias – não apenas reverberam nas lutas de diversas mulheres ao redor do mundo, mas também têm impacto direto nas formas como essas questões se manifestam nos mais diversos contextos sociais e culturais. As mulheres têm desempenhado um papel estratégico na educação ao longo da história.

Apesar disso, a trajetória dessas mulheres professoras se encontra repleta de desafios, enfrentamentos e resistências na carreira docente. As primeiras mulheres tiveram que pleitear uma oportunidade como estudantes e, somente depois, o ingresso no magistério. Ainda segundo Garcia (2011) “no século XXI, o que nos une e fica pendente para todas as mulheres, de todos os cantos do mundo, é tornar realidade o fato de que os direitos das mulheres são direitos humanos”.

Como destaca Carla Cristina Garcia (2011), apesar das diferenças culturais, socioeconômicas e políticas, as mulheres ao redor do mundo compartilham uma luta comum: a garantia de que seus direitos sejam reconhecidos como direitos humanos. Esse princípio se tornou um ponto central do feminismo contemporâneo, que abrange a igualdade de gênero, o acesso à educação e à saúde, a participação política e a liberdade. Esses não são privilégios ou pedidos adicionais às pautas feministas, mas sim direitos fundamentais que devem ser assegurados a todos os seres humanos, como já apontado por Sandra Harding (1993).

As lutas internas raciais, sexuais e de classe, bem como as diferenças de nossas histórias culturais que definem quem somos nós como seres sociais, impedem nossa união em torno de objetivos comuns. Somente a história poderá resolver ou dissipar esse problema, não os nossos esforços analíticos. Entretanto, as feministas brancas, ocidentais, deveriam prestar atenção na necessidade de travar uma luta teórica e política mais ativa contra nosso próprio racismo, classismo e centrismo cultural, forças que mantêm a permanente dominação das mulheres em todo o mundo (Harding, 1993, p. 23-24).

As lutas internas e as identidades sociais no contexto teórico do movimento são destacadas pela autora como elementos essenciais da interseccionalidade e das histórias culturais, evidenciando como as diferentes formas de opressão — racismo, sexismo e classismo — interagem e se sobrepõem. Harding (1993) reconhece que essas múltiplas identidades e experiências sociais geram desafios na formação de movimentos unificados. Ela argumenta que a mera compreensão teórica e analítica não é suficiente para abordar eficazmente as divisões e conflitos internos que permeiam a construção do conhecimento. Para a autora, é necessário um engajamento prático e reflexivo que considere as complexidades sociais, políticas e epistemológicas envolvidas, possibilitando transformações significativas.

Harding (1993) também chama atenção para a tendência de considerar a própria cultura como central e superior, o que pode resultar na imposição de valores e perspectivas ocidentais sobre mulheres de outras culturas, desconsiderando suas vozes e experiências singulares. A educação, uma das pedras angulares da luta por direitos, destacou-se nos séculos XIX e XX como um fator essencial para a conquista de oportunidades para as mulheres em diversas esferas da sociedade. No entanto, ainda é objeto de amplos debates e enfrenta um longo caminho até a erradicação das desigualdades de gênero.

As pioneiras, como Nísia Floresta, Anália Franco e Bertha Lutz, no Brasil, e Mary Wollstonecraft e Simone de Beauvoir, internacionalmente, abriram caminho para as gerações futuras, permitindo que a educação se tornasse um direito universal e inclusivo.

No livro “Mulher e Educação: a paixão pelo possível”, Jane Soares de Almeida (1998) relata o percurso profissional feminino no campo da educação a nível de Brasil, e nos convida, mediante uma narrativa inspiradora, professoras de hoje e do futuro a conectarem o passado ao presente, a manterem viva a chama da paixão pelo possível. Mesmo diante de um “quadro educacional brasileiro seja tão desolador³⁵, em que a profissão docente é tão desvalorizada” (Ester Buffa, 1988, p. 2), os ideais feministas de igualdade e de empoderamento permanecem fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Embora a igualdade fosse proclamada em teoria, na prática, a realidade era muito diferente, pois a sociedade daquele período não estava disposta a conceder às mulheres um espaço de relevância ou participação efetiva.

Como ressaltado por Jane Almeida (1998), ao oferecer uma crítica do exercício docente, a autora destaca como a profissão de professora foi sendo desvalorizada e marcada por estereótipos e críticas severas. Ela aponta que, apesar da teoria sobre igualdade e valorização do papel do (a) professor (a), a prática evidenciava uma realidade contrastante, em que as professoras eram frequentemente subestimadas e enfrentavam desafios desiguais, como baixos salários, falta de reconhecimento profissional e uma carga de trabalho excessiva.

A reflexão sobre esse resgate do exercício docente revela uma tentativa de requalificação frente às injustiças do passado, além de um reflexo das contínuas dificuldades que as educadoras ainda enfrentam, como a falta de recursos adequados e a sobrecarga de funções.

³⁵ A afirmação de Ester Buffa, escrita no prefácio do livro **Mulher e Educação: a paixão pelo possível** (1998), traz à tona uma realidade histórica e atual da educação no Brasil. A profissão docente enfrenta diversos desafios, entre eles a desvalorização salarial, que frequentemente está abaixo da média de outros profissionais com formação equivalente. Além disso, há a precarização das condições de trabalho, como a falta de recursos adequados nas escolas e a sobrecarga de funções, que incide na qualidade da educação brasileira.

O discurso machista dominante argumentava que o envolvimento com o trabalho intelectual as desviaria de seu papel tradicional, que deveria ser exclusivamente, doméstico. Isso se refere, de certo modo, às concepções e às representações amplamente aceitas sobre o magistério feminino, que enfatizavam o controle sobre a vida das mulheres e a desvalorização do gênero feminino, tanto no âmbito social quanto no profissional, como será detalhado a seguir:

- O mito da *desvalorização do magistério* ocasionada pela entrada das mulheres nesse campo de trabalho.
- O mito de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia estatuto social e excelente remuneração.
- O mito de que a feminização só ocorreu porque os homens se retiraram do magistério e seu exercício foi uma concessão às mulheres.
- O mito da passividade da professora primária.
- O mito de sentimento de vitimização da professora decorrente da condição feminina.
- O mito de que o salário feminino recebido no magistério era destinado a pequenos gastos e pouco significava para a família (Almeida, 1988, p. 77).

Para a autora (1998), esses ‘mitos da desvalorização da profissionalização feminina’, associados à feminização do magistério, podem ser usados para desafiar a ideia de que não existe as diferenças de gênero no âmbito escolar. Logo, essa pretensa desvalorização das mulheres no mercado de trabalho ou em outras esferas é uma ideia infundada ou exagerada. Antes de torná-la um mito, precisamos questionar essa simplificação da desvalorização feminina.

A transição do predominante perfil masculino no magistério para a crescente presença feminina pode ser atribuída a uma série de fatores interligados, refletidos nas análises de (Beisegel, 1964; Saffioti, 1976; Louro, 1997; Vianna, 2013), que evidenciam a complexa interação entre mudanças sociais e econômicas e a reconfiguração do perfil docente ao longo do tempo. A profissão foi progressivamente vista como uma ocupação mais adequada para as mulheres, o que não significa uma concessão, mas sim uma reconfiguração das oportunidades de trabalho:

Efetivamente, quanto mais avançar a teoria feminista, maiores serão as probabilidades de que suas formuladoras se libertem das categorias patriarcais de pensamento. Ou melhor, quanto mais as (os) feministas se distanciarem do esquema patriarcal de pensamento, melhores serão suas teorias (Saffioti, 2004, p. 58-59).

Heleieth Saffioti (2004) destaca a importância de uma crítica no desenvolvimento da teoria feminista. A autora sugere que, para que essas sejam mais eficazes e revolucionárias, é necessário que se afastem das categorias e esquemas do pensamento que foram estabelecidos

e perpetuados pelo patriarcado. A libertação dessas categorias implica a necessidade de desconstruir e repensar conceitos, valores e estruturas que foram usados para oprimir e marginalizar mulheres e outros sujeitos ao longo do tempo.

Desse modo, ao combinar a compreensão do estereótipo da desvalorização feminina no trabalho docente abordado por Jane Almeida (1998) com a crítica de Saffioti (2004), pretendemos colocar em evidência que a análise contemporânea de questões sociais deve ir além do binarismo tradicional que divide categorias em opostos excludentes, como homem e mulher, competente e incompetente.

Em vez disso, devemos reconhecer a multiplicidade de identidades e experiências que compõem a sociedade atual, incluindo a consideração de perspectivas interseccionais, que levam como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo e homofobia, que se sobrepõem e se entrelaçam com a carreira docente. Além disso, é fundamental incorporar trabalho, dominação e resistência nas vias complexas do feminismo. Dessa forma, a análise deverá tornar-se mais inclusiva e capaz de capturar a complexidade das dinâmicas sociais contemporâneas na vida de mulheres educadoras.

2 VOZES DAS NOVAS MULHERES AMAZÔNIDAS COMO GRITO DE EMPODERAMENTO E RESISTÊNCIA

Máximas e pensamentos para a minha filha:

Máximas XIV

“Estuda, por amor ao mesmo estudo, e não creias jamais que sabes tudo”.

Nísia Floresta (1842, p. 34)

A Região Amazônica³⁶, com sua vasta biodiversidade e riqueza cultural, enfrenta desafios únicos que impactam profundamente o sistema educacional. Nesse contexto, as vozes das mulheres professoras emergem como interlocutoras tanto do conhecimento institucionalizado, escolar e formal quanto das tradições e saberes locais, que estão profundamente entrelaçados em suas experiências vividas.

Essas mulheres, enfrentando barreiras como o isolamento geográfico e a escassez de recursos, desempenham um papel essencial na formação das novas gerações. Diante dessa tecedura epistemológica, as narrativas dessas professoras amazônicas revelam uma eficaz ferramenta de empoderamento, refletindo tanto a resistência quanto a resiliência dessas educadoras.

A escuta ativa dessas narrativas permite não apenas a valorização das vivências das professoras, mas também evidencia como o espaço escolar se transforma em um campo de disputa por autonomia, poder e identidade. Ao compartilharem suas experiências, as professoras expõem os desafios enfrentados no ambiente educacional, especialmente no que se refere às questões de gênero, que se manifestam desde a formação até o exercício da docência.

Nesse contexto, as narrativas e histórias de vida se destacam como ferramentas essenciais na produção de conhecimento, oferecendo uma perspectiva que questiona e desafia as estruturas de poder que historicamente têm invisibilizado as vozes femininas, principalmente as de mulheres não ocidentais.

³⁶ A região Amazônica é uma vasta área geográfica localizada na América do Sul, cobrindo parte de nove países, com destaque para o Brasil, que concentra cerca de 60% de sua extensão. Desempenha um papel essencial no equilíbrio climático e abriga uma vasta biodiversidade. Composta pela maior floresta tropical do mundo, a Amazônia é também um espaço culturalmente diverso, habitado por populações indígenas e comunidades tradicionais que vivem na região há séculos. Disponível em: https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/amazonia1/bioma_amazonia/#:~:text=A%20Amaz%C3%B4nia%20%C3%A9%20uma%20floresta,o%20territ%C3%B3rio%20da%20Guiana%20Francesa.

Este capítulo pretende explorar as contribuições dos principais autores que abordam o empoderamento feminino a partir de perspectivas que valorizam histórias de vidas e experiências diversas, destacando como suas teorias permitem uma reavaliação das formas de resistência e protagonismo feminino no contexto educacional amazônico.

2.1 As muitas Amazônidas: navegando e tecendo histórias de esperança

A construção do imaginário associado à Amazônia, muitas vezes representada com exuberância, espetacularização ou exotismo, contribuiu historicamente para uma visão engessada e distorcida da região. Essa construção discursiva no pensamento social da Amazônia reforça a ideia de um território misterioso e distante, ignorando as vivências e resistências das populações locais, sobretudo das mulheres, cujas presenças foram, por muito tempo, silenciadas ou invisibilizadas.

Em vista da complexidade do tema, a análise aqui apresentada não pretende oferecer respostas definitivas, mas sim explorar diferentes enfoques e levantar questionamentos, proporcionando uma visão contextualizada e introdutória sobre as impressões da Amazônia, suas dinâmicas históricas e sociais.

Dessa forma, Pizarro (2012), a fim de suprimir essa perspectiva unificada nos oferece uma análise crítica dessas narrativas.

Como qualquer explorador, chegamos com imagens preconcebidas e com os mitos produzidos sobre ela, como o território verde com populações indígenas, do paraíso, do pulmão do mundo, entre tantos outros. Como dizíamos, uma consideração ampliada do cultural pode vir a incorporar uma variedade de elementos, mas nossa inquietude se orienta especialmente para o modo como foram construídos, e ainda se constroem, no discurso, os imaginários sobre esta área (Pizarro, 2012, p. 29).

A autora aponta como a Amazônia foi, e ainda é, alvo de imagens preconcebidas e mitos construídos ao longo do tempo, como o imaginário do paraíso verde, o pulmão do mundo e uma região exclusivamente indígena. Esses mitos refletem uma visão externa e estereotipada, muitas vezes simplificadora e idealizada, que ignora as complexidades culturais, sociais e ambientais da região.

A partir disso, fica evidente que o amplo espectro de etnias e culturas foi desconsiderado e sobreposto pela imposição de uma perspectiva etnocêntrica europeia, cujos efeitos ainda persistem até os dias atuais, manifestando-se em uma visão exótica, forjada pelo olhar externo, pelo estrangeiro. Essa perspectiva propõe uma abordagem que incorpora diferentes vozes para narrar a história da Amazônia por meio de sujeitos diversos e plurais.

Em sua obra, “A invenção da Amazônia”, Gondim (2007) analisa como a construção social da Amazônia ao longo de 400 anos (século XVI até o XX) foi influenciada por uma variedade de agentes externos, incluindo colonizadores, viajantes, missionários e artistas.

A quase totalidade dos viajantes que percorreu a Amazônia incluiu nos seus relatos minudências históricas e geográficas como provas insofismáveis de verdades científicas. Sob esse suporte verossímil, deslanchavam teorias de origem europeia que, geralmente, tinham como pressupostos a inferioridade racial pelo clima - leia-se também a natureza como um todo - ou ainda, embora muito longinquamente, nelas permaneciam os resquícios do qualificativo que estigmatizou os autóctones, canalizados por uma tradição que perpassa várias épocas, ora com matizes acentuados, ora esmaecidos, das monstruosidades índicas legadas pelos contadores de histórias, trazidas pelos viajantes, impressas nas iluminuras medievais, encimando catedrais e penetrando nos diários dos viajantes da era moderna (Gondim, 2007, p. 209).

Podem-se destacar, a partir de Gondim (2007), reflexões sobre as narrativas dos viajantes que percorreram a região, evidenciando como foram influenciadas por visões de mundo eurocêntricas e pelo imaginário ocidental, que estigmatizava tanto a natureza quanto os sujeitos epistêmicos. A autora ressalta que, além de os detalhes descritivos dos viajantes serem considerados provas científicas irrefutáveis, eles se baseavam em pressupostos eurocêntricos e racistas, contribuindo para a desumanização dos povos locais—um efeito prejudicial do colonialismo.

De sobremodo necessário, o artigo “A viagem das ideias”, de Renan Freitas Pinto (2005), propõe que o pensamento social da Amazônia é fruto de uma constante interação das ideias que viajam de fora para dentro da região, em um processo dinâmico de troca e ressignificação.

Conforme Pinto (2005, p. 102):

Nossa convicção principal em relação a essa literatura em seu conjunto é a de que é necessário o trabalho de recuperação da obra integral de seus autores para que, por meio de sua leitura, iluminada por novos paradigmas e enfoques teóricos, seja possível não apenas a reconstrução do pensamento social sobre a Amazônia, mas a revelação e descoberta de elementos mais significativos da formação sociocultural dessa parte do Brasil.

A partir dessa consideração, o autor defende a importância de revisitar essas obras do passado, destacando que essas obras quando lidas sob novas lentes teóricas, podem revelar aspectos antes negligenciados ou obscurecidos por enfoques tradicionais. Ainda, a análise ressalta que, para compreender plenamente a formação sociocultural da Amazônia, é necessário reconstruir o pensamento social com uma perspectiva mais abrangente e inclusiva.

Esse processo abrange as obras acadêmicas e literárias referentes à região, tal qual uma análise crítica capaz de desvelar narrativas subalternizadas e elementos socioculturais

historicamente marginalizados. Sendo, portanto, um passo essencial para compreender de forma mais profunda e plural as complexidades inerentes à Amazônia.

Ao longo da história, a Amazônia foi amplamente explorada e descrita por naturalistas, viajantes, intelectuais, cujas visões muitas vezes desconsideraram ou ofuscaram as vivências e vozes das mulheres da região, além de outras perspectivas, como as de indígenas, quilombolas, ribeirinhos. Esse processo de apagamento não se restringe apenas ao campo das obras escritas, mas reflete uma tendência mais ampla de silenciamento das experiências femininas em contextos amazônicos.

A esse respeito, os estudos de Alexandre Rodrigues Ferreira³⁷ (Costa, 2001), realizados no final do século XVIII, são apresentados como uma relevante contribuição para a compreensão da Amazônia. Conforme Leite e Leite (2010, p. 274), os estudos do naturalista brasileiro abrangem “desde a história política até a história do cotidiano, faz uma detalhada descrição das riquezas existentes na Amazônia, além de uma importante referência etnológica ao descrever e comparar os povos do Novo Mundo com os europeus”.

Ao longo do fragmento acima mencionado, os autores evidenciam a amplitude da obra de Alexandre Rodrigues Ferreira e sua detalhada fonte de informações em aspectos políticos, econômicos e culturais para o acesso à visão da Amazônia do século XVIII.

Aqui podemos perceber que, apesar de constituir uma fonte valiosa e abrangente de informações, faz-se necessário reconhecer a notável ausência de dados sobre as mulheres. Essa lacuna reflete o enfoque predominante da época, que frequentemente marginalizava as contribuições e experiências femininas nas sociedades retratadas.

Logo, vale salientar que apesar do inegável legado deixado pelas expedições, é fundamental reconhecer que mulheres e outros sujeitos frequentemente tratados apenas como objetos de registro, eram reduzidos a dados numéricos e estatísticas, especialmente em menções que os descrevem apenas como parte da população presente nas aldeias. Esse tipo de abordagem reflete uma visão colonizadora, que não apenas ignorava a protagonismo feminino nas dinâmicas sociais e culturais da região, mas também reforçava sua marginalização ao retratá-las de forma passiva e secundária.

Em 21 de abril seriam três horas da madrugada, chegaram aqui duas cascas de pau com sete índios e uma mulher; entre eles vinha um sobrinho de um dos Principais e

³⁷ **Alexandre Rodrigues Ferreira** (1756- 1815) foi um naturalista e explorador brasileiro, amplamente reconhecido por sua *Viagem Filosófica* pela Amazônia e outras regiões do Brasil entre 1783 e 1792. As descrições detalhadas pelo naturalista sobre a Amazônia são consideradas umas das importantes fontes de informações sobre o Brasil Colonial.

me disse que o Principal queria vir para ser meu camarada; eu lhe disse que viesse e logo lhe dei algumas coisas e se foram embora (Ferreira, 1974, p. 144).

Esse relato revela a dinâmica das interações entre os colonizadores e os povos indígenas, tal e qual a forma como as mulheres eram mencionadas. Embora a chegada de dois grupos de índios³⁸ seja descrita, a presença feminina é retratada de maneira periférica, evidenciando uma narrativa que tende a desconsiderar seu papel e sua importância nas relações sociais.

Nessa senda, foi somente no século XIX, com a expedição Thayer³⁹ (1865-1866), que Elizabeth Agassiz⁴⁰, ou simplesmente ‘Lizzie’, se destacou como uma observadora atenta, registrando em seus diários suas impressões sobre o ambiente, as populações locais e, notavelmente, sobre as mulheres da região. Seus escritos, além de oferecerem uma perspectiva única, trouxeram à tona descrições que haviam sido até então negligenciadas, como a vida familiar, os hábitos e as condições das mulheres indígenas e mestiças que ela observou.

Nunca se vê um índio trabalhar nos cuidados internos da casa, não carrega água, nem lenha, e não pega nem mesmo nas coisas mais pesadas. Ora, como a pesca só se dá em determinadas estações do ano, ele gasta a seu bel-prazer a maior parte do seu tempo. As mulheres, ao contrário, são muito laboriosas, segundo dizem, e aquelas que temos diante dos nossos olhos justificam perfeitamente essa boa opinião. Esperança está constantemente ocupada, quer com a casa, quer fora dela (Agassiz; Agassiz, 2000, p. 186).

Sobre o panorama apresentado, Elizabeth Agassiz adotou uma perspectiva atenta às mulheres como sujeitos sociais. Ao que se percebe, nessa passagem pelo estado do Pará (PA), menciona a visita à casa de Laudigari e Esperança, na qual observou uma clara divisão de tarefas entre os gêneros. Nesse cenário, os homens eram apresentados como mais livres e com menos responsabilidades no ambiente doméstico, enquanto as mulheres eram caracterizadas como laboriosas e essenciais para o funcionamento da casa e da comunidade.

³⁸ Hoje, esse termo carrega conotações colonialistas. Portanto, usa-se povos originários, indígenas, ou o nome de etnias específicas.

³⁹ **A expedição Thayer (1865-6)**, foi uma expedição científica liderada pelo naturalista suíço-americano Louis Agassiz, patrocinada por Nathaniel Thayer, um banqueiro de Boston. A expedição durou um ano e meio e o objetivo era estudar a fauna, a flora, geologia e hidrografia da bacia amazônica.

⁴⁰ **Elizabeth Agassiz (1822- 1907)** foi uma naturalista e educadora americana, conhecida por suas contribuições ao estudo da história natural e por sua participação na expedição Thayer (1865-6) à Amazônia. Para mais informações, consultar: SANTOS, F. V. dos: "Brincos de ouro, saias de chita": mulher e civilização na Amazônia segundo Elizabeth Agassiz em *Viagem ao Brasil (1865-1866)*. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan.-abr. 2005.

Além disso, é importante considerar que essas observações podem estar impregnadas de estereótipos ocidentais sobre os povos originários, refletindo uma visão colonial que simplifica e generaliza as complexas dinâmicas de gênero nas culturas indígenas.

Nunca vi a mulher, nesses divertimentos dos índios, demonstrar faceirice provocante; é o homem que solicita; ele se atira aos pés da dama sem lhe arrancar um gesto ou um sorriso; pára, finge que está pescando, e a sua pantomima indica que ele está pescando a moça na ponta do seu anzol; em seguida, gira em torno dela, fazendo estalar seus dedos como castanholas, e termina por agarrá-la pela cintura com os seus dois braços. Mas ela continua fria e como que indiferente (...) (Agassiz; Agassiz, 2000, p. 254).

Nas observações engendradas por Elizabeth Agassiz, às mulheres indígenas era atribuído um caráter apático e indolente, sendo descritas como pouco expressivas. Essas características, segundo seu relato, refletiam-se em seus traços finos e na estatura baixa, além de serem consideradas pouco atraentes e emocionalmente indiferentes – um olhar evidentemente preconceituoso.

Diante disso, Santos (2005), em seu artigo “Brincos de ouro, saias de chita”, aponta que as diferenças entre mulheres indígenas e africanas eram percebidas de forma marcante nas comparações feitas pela cronista. Embora Agassiz reconhecesse a timidez das indígenas, sua análise não fazia referência ao conceito de decoro.

Conforme apontado anteriormente, a construção de imagens negativas dos povos tradicionais era recorrente nas descrições dos viajantes, inclusive nas obras menos severas como as de Elizabeth Agassiz. Mas, suas contribuições, embora não isentas de críticas, revelam uma perspectiva única sobre a cultura e a sociedade amazônica. Esses relatos, ao invés de serem meras reproduções de estereótipos, contêm nuances que se caracterizam por uma ambivalência que oscila entre a sutileza e a perspicácia, revelando aspectos tanto delicados quanto contundentes da realidade amazônica.

Em relação às expedições científicas realizadas no Brasil no século XIX, Ildeu de Castro Moreira (2002) contribuiu para a redefinição do olhar ao destacar a ampla rede de indivíduos responsáveis pela criação de sistemas de apoio, viabilizados por meio da interação com as populações nativas das regiões exploradas.

De acordo com Moreira (2002, p. 41):

As redes de apoio formadas pela interação com as comunidades residentes nas áreas visitadas tornaram possível o trabalho de campo de muitos cientistas. Essas redes incluíam outros naturalistas, estrangeiros (residentes ou aventureiros), grupos indígenas, caçadores, escravos, fazendeiros, autoridades, padres, membros da elite, diplomatas, militares, fornecedores, transportadores, empregados diversos e outros.

É oportuna a reflexão do autor ao ressaltar a importância das redes de apoio formadas nas áreas visitadas pelos cientistas durante suas expedições. Essas redes não eram compostas apenas por naturalistas e cientistas, mas por uma diversidade de atores sociais, como povos indígenas, pessoas escravizadas, fazendeiros e diplomatas, que desempenhavam papéis essenciais na coleta de dados, na logística e no êxito geral do trabalho de campo.

Dentro desse panorama, a figura de Alexandrina, ajudante de Elizabeth Agassiz, destaca-se como um exemplo notável da participação ativa, porém frequentemente invisibilizada, das mulheres negras no processo de produção do conhecimento científico. Alexandrina tornou-se não apenas criada, mas também colaboradora no trabalho de campo de Agassiz, desempenhando funções que iam além das tarefas domésticas. Conforme será analisado a seguir, auxiliou, entre outras atividades, na coleta de espécimes e na orientação e deslocamentos pelas trilhas da mata.

Alexandrina⁴¹, ajudante de naturalista. *9 de outubro* – Decididamente Alexandrina foi uma preciosa aquisição, não somente no ponto de vista doméstico, como também no científico. Ela aprendeu a limpar e preparar muito convenientemente os esqueletos de peixes e se tornou muito útil no laboratório (Agassiz; Agassiz, 2000, p. 231).

Ao considerar as discussões apresentadas sobre a invisibilidade de figuras históricas femininas, em especial das mulheres amazônicas, destaca-se que o raciocínio ora explanado guarda sintonia com o entendimento adotado nessa temática de estudo. Essa perspectiva reforça a necessidade de evidenciar e analisar as vivências de mulheres, como Alexandrina, que, apesar de desempenharem papéis importantes, permaneceram à margem dos registros oficiais.

A visibilidade das mulheres na Amazônia tem sido historicamente negligenciada, mas pesquisas recentes vêm suprindo essa ausência ao colocar suas vivências e trajetórias no centro das discussões acadêmicas. Entre os primeiros trabalhos que se destacam nessa seara estão “No limite do possível: as mulheres e o poder na Amazônia (1840-1930)”, de Heloísa Lara Campos da Costa, que explora as dinâmicas de poder envolvendo as mulheres amazônicas do século XIX e início do XX; “Marias, Franciscas e Raimundas: uma história das mulheres da floresta. Alto Juruá, Acre, 1890-1945”, de Cristina Scheibe Wolff, que foca no protagonismo das mulheres da floresta e suas lutas no Acre; e “Reconstruindo a Imagem

⁴¹ **Alexandrina**, uma figura emblemática na literatura regional, foi retratada por Patrícia Sampaio (2015) em “Crônica de gente pouco importante VI: Alexandria, a aprendiz de naturalista” de maneira a simbolizar não apenas sua singularidade física, mas também os complexos significados associados à força dos sujeitos historicamente invisibilizados. Consultar em: <https://amazoniareal.com.br/cronica-de-gente-pouco-importante-vi-alexandrina-a-aprendiz-de-naturalista/>. Acesso em 23 de out. 2024.

da Mulher Amazônida” de Iraíldes Caldas Torres, que busca reconfigurar a representação e o papel dessas mulheres, destacando suas resistências e contribuições para a sociedade. Em conjunto, essas obras contribuíram para uma reconfiguração teórica das relações de poder, identidade e historicidade das mulheres na Região Amazônica, oferecendo abordagens críticas e aprofundadas, que ampliam o entendimento sobre seu envolvimento e protagonismo no contexto sociocultural local.

As mulheres amazônicas assumiram, ao longo do tempo, um protagonismo essencial em um cenário de lutas e resistências, tecido com coragem e esperança. Em uma Amazônia marcada por adversidades, muitas Marias, Franciscas, Raimundas e Alexandrinas construíram, com a escrita e as vozes, capítulos de transformações que ficaram às margens das narrativas oficiais. Esse contínuo tecer de vida e esperança segue sendo um símbolo de força e tradição, enraizado em cada história invisibilizada que, pouco a pouco, se revela em palavras e em memória.

A Amazônia deve ser concebida não como um mero laboratório de pesquisa ou um conjunto de laboratórios dispersos, mas sim como um espaço intrinsecamente ligado ao conhecimento ocidental. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que a construção do saber sobre a Amazônia não se dá de forma isenta; pelo contrário, ela é permeada de visões enviesadas, controvérsias e debates que exigem a revisitação e reavaliações contínuas.

A crescente preocupação com a legitimação da Amazônia como um campo de conhecimento deve ser acompanhada por um compromisso de respeito à complexidade desse território e de suas populações. Para que a Amazônia se torne efetivamente um campo de conhecimento, é necessário o desenvolvimento de teorias, metodologias apropriadas e toda a estrutura que sustenta uma episteme—um sistema de pensamento que não apenas explique, mas também promova a reflexão crítica sobre as realidades amazônicas.

Então, o reconhecimento da Amazônia como um campo epistêmico do conhecimento implica um convite à interdisciplinaridade e à colaboração entre diferentes saberes, valorizando tanto os conhecimentos acadêmico-científicos quanto os saberes tradicionais locais. Somente por meio dessa abordagem integrada será possível avançar na construção de um conhecimento verdadeiramente representativo e transformador sobre a Amazônia.

2.2 Trajetória de vida e formação inicial docente: o despertar

Neste subtópico, a análise concentra-se nas narrativas construídas pelas professoras entrevistadas, e aborda suas experiências particulares no processo de formação nos cursos de licenciatura. Essas narrativas abrangem três dimensões fundamentais: o histórico pessoal, que revela os perfis culturais e sociais de cada docente; a trajetória escolar, que evidencia os desafios e as conquistas vividas durante o percurso educacional; e a trajetória profissional, que reflete as práticas e os aprendizados desenvolvidos ao longo do exercício da docência.

Embora as narrativas apresentem aspectos individuais, observamos que, em determinados momentos, elas se entrelaçam, desvelando enfrentamentos e barreiras comuns na vida dessas mulheres, como as dificuldades no acesso à educação, o impacto das desigualdades de gênero e a luta contra as condições adversas do contexto amazônico, como a falta de recursos e a sobrecarga de responsabilidades.

Inicialmente, a abordagem adotada foi a entrevista semiestruturada, com o intuito de direcionar as interlocutoras para os objetivos específicos da pesquisa. Contudo, em razão da proximidade existente entre esta pesquisadora e as participantes – muitas delas amigas, colegas de trabalho, da escola ou da igreja –, pôde ser observado que estabelecer um diálogo estritamente direcionado para a pesquisa seria um desafio. Os encontros frequentemente assumiam um caráter espontâneo, marcado por trocas informais e interpessoais, incluindo questionamentos por parte delas sobre família, filhos ou eventos que vivenciamos juntas na faculdade ou na escola.

Diante dessa realidade, a entrevista semiestruturada revelou-se limitada para apreender plenamente as experiências e histórias de vida das professoras deste estudo. Para criar um ambiente confortável e propício à narrativa, optei por conduzir as conversas em espaços familiares às entrevistadas, como suas cozinhas, quintais ou varandas. Todavia, mesmo nesses cenários informais, iniciar a interação com perguntas mais estruturadas, como nome, idade, estado civil e número de filhos, parecia quebrar o vínculo de amizade e a atmosfera de reencontro construída entre nós. Essa forma de condução metodológica poderia sugerir um distanciamento, contrariando o propósito de estabelecer um diálogo fluido e significativo.

Dessa maneira, as entrevistas assumiram a forma de longas conversas espontâneas, frequentemente interrompidas por familiares, vizinhos ou amigos curiosos. Em uma dessas ocasiões, um galo acabou voando no meio da conversa, gerando risos e contribuindo para um clima descontraído. Esses momentos inesperados, embora fora do planejamento inicial, favoreceram a criação de um ambiente acolhedor, que estimulou a espontaneidade das narrativas.

Além disso, tais pausas foram aproveitadas de forma estratégica para o registro de reflexões no caderno de campo e para a retomada do direcionamento do diálogo. Dessa experiência, confirmou-se a importância da flexibilidade metodológica no trabalho de campo, apontando que as histórias de vida afloram de forma mais autêntica em contextos pautados pela confiança e pela naturalidade.

Dessa forma, as falas das professoras remetem aos desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias, bem como aos sonhos, às inspirações e às formas singulares de superação, entrelaçando-se em fios de memórias um diversificado conjunto de significados para a permanente construção de sua identidade. Cada uma delas traz uma história única, que contribui para a elaboração de uma análise abrangente sobre a prática docente feminina na região.

A seguir, apresentamos breves informações sobre a formação profissional e atuação docente de cada uma, destacando os percursos trilhados na consolidação de suas identidades como educadoras.

1. Professora Geny Leandro:



Graduada em Ciências Biológicas, pela Universidade do Estado do Amazonas em 2005, a professora iniciou sua atuação docente em 1990, embora de forma não consecutiva, tendo interrompido sua experiência profissional durante o período da graduação. Em 2012, ingressou como professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc). Atualmente, exerce suas atividades na Escola Estadual Corinto Borges Façanha, onde leciona no Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), nos turnos matutino e vespertino. Carga Horária: 40 horas semanais.

2. Professora Neurismar de Oliveira:



Graduada em Licenciatura Plena em Normal Superior pelo Centro de Estudos Superiores de Tefé, vinculado à Universidade do Estado do Amazonas, no período de 2001 a 2005. A professora possui experiência tanto na docência

quanto na área administrativa. Desde 2004, exerce vínculo empregatício como técnica administrativa na Seduc. Em 2006, ingressou como professora concursada do Ensino Fundamental – séries iniciais – na Prefeitura Municipal de Tefé, estando atualmente cedida ao Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região/Vara de Parintins. Além de sua atuação na educação, desempenha a função de Presidente do Conselho de Saúde para o quadriênio 2024-2027. Possui especialização em Gestão das Políticas Sociais. Carga Horária: 40 horas semanais.

3. Professora Roberta Carina:



Graduada em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Tefé, vinculado à Universidade do Estado do Amazonas, em 2008. Iniciou sua trajetória na educação em 2002, atuando com formação em Magistério. Posteriormente, especializou-se em Educação Infantil e obteve o título de mestra em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos, no Paraguai. Atualmente, exerce a função de gestora no Centro de Educação de Tempo Integral, Francisco

Hélio Bezerra Bessa. Carga Horária: 40 horas semanais.

4. Professora Jainara Cruz:



Formada em História pela Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Tefé, em 2008. A professora ingressou na carreira docente em 2006. Exerce suas atividades na Escola Estadual Getúlio Vargas, onde leciona no Ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. Além das disciplinas regulares, coordena o Projeto Integrador, Cultura Digital e Projeto “Avançar Fase 3”, atendendo turmas do 6º e 7º ano. Suas aulas são ministradas nos turnos

matutino e vespertino. Carga Horária: 40 horas semanais.

5. Professora Débora Santos:



Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas, no período de 2009 a 2012, a professora possui Mestrado em Letras e Artes pelo Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. Ingressou na carreira docente em 2013, atuando como professora contratada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura Municipal de Tefé, onde lecionou na zona rural. Em 2014, assumiu o cargo de professora efetiva de Língua Portuguesa na Secretaria de

Educação e Desporto Escolar (Seduc), função que exerce até o presente momento. Atualmente, leciona na Escola Estadual Corinto Borges Façanha, atendendo turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no turno matutino e, no período noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Médio. Carga Horária: 40 horas semanais.

6. Professora Thaila Fonseca:



Mestra em Ciências Humanas e Teoria, História e Crítica da Cultura pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela UEA (2007-2011) e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela mesma instituição. Iniciou sua carreira docente em 2010 na SEMED e em 2012, ingressou na SEDUC.

Atualmente, leciona Língua Inglesa no turno matutino na Escola Estadual São José, para o Ensino Fundamental, e no noturno na Escola Estadual Eduardo Sá, para as 9ª e 10ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio. Carga Horária: 40 horas semanais.

7. Professora Samara Luz:



Graduada em Artes pela Universidade Federal do Amazonas, concluindo sua formação em 2015. Iniciou sua trajetória profissional no magistério em 2020, assumindo a docência na disciplina de Artes na Escola Estadual Armando Mendes. Atualmente, leciona no turno matutino, dividindo-se entre a Escola Estadual Gilberto Mestrinho e o Centro de Tempo Integral, Francisco Hélio Bezerra Bessa, com turmas do Ensino Médio. No turno vespertino, a professora atua na Escola Estadual Deputado

Armando de Souza Mendes, trabalhando com turmas do Ensino Fundamental. Carga Horária: 40 horas semanais.

A descrição da vida profissional e da atuação docente de cada professora tem por objetivo destacar a diversidade de experiências formativas, considerando que a maioria das professoras, egressas da UEA, possui formações em diferentes cursos de licenciaturas. Esse contexto demonstra a importância de analisar as diversas trajetórias percorridas por essas mulheres, notavelmente os desafios enfrentados durante seu processo formativo educacional.

Entre os principais obstáculos, destacam-se as dificuldades logísticas, como a locomoção em canoas, motor-rabeta⁴² ou barcos, e a separação temporária dos filhos, que muitas vezes precisavam ser deixados sob os cuidados de parentes. Além desses fatores, a limitação de recursos financeiros também desempenhou um papel crucial, levando-as a contar com doações de apostilas e apoio para despesas universitárias, elementos imprescindíveis para viabilizar suas trajetórias acadêmicas.

Geny Leandro e a busca pela (re) ligação do ser humano e da natureza

Determinada a buscar novos horizontes, a professora ‘Geny Leandro’, hoje com 59 anos, chegou a fugir de casa em sua juventude, guiada pelo desejo de trilhar novos caminhos na capital, Manaus, e realizar seus sonhos de concluir os estudos e alcançar independência. Após retornar, enfrentou os desafios da continuidade dos estudos, além das constantes

⁴² A **rabeta** é um motor de popa modificado, essencial para a locomoção em rios de difícil navegação na Amazônia, como trechos rasos e de forte correnteza.

desavenças entre familiares. Essa jornada complexa ajudou a construir a mulher e educadora que ela se tornou, capaz de transformar obstáculos em aprendizado e inspiração.

Eu não entendia antes, quando minha mãe dizia: ‘Você tem que estudar e aprender tudo o que uma mulher deve saber, porque a mulher nasceu pra servir alguém’. Como era triste, né? Puxa! E quem vai me servir? Eu pensava assim... Já tinha esse pensamento, mas eu não podia lutar contra isso. Passei dos 11 até os 16 anos indo e vindo da casa do meu pai. Mas, aos 16, o desejo de liberdade, típico da adolescência, já falava mais alto. Eu estava no sétimo ano – o que hoje corresponde ao 8º ano – quando resolvi fugir de casa sem a permissão de ninguém. Decidi me lançar sozinha no mundo. Foi muito triste... (pausa, lágrimas) Acho que decepcionante e triste para minha mãe e meus irmãos. Naquela época, uma menina que fugia de casa quebrava todos os padrões. E eu fui essa menina que fugiu de casa. Deixei uma carta pedindo que ninguém me buscase, explicando que eu precisava começar minha vida. Hoje, quando lembro disso, sinto uma melancolia, uma tristeza... (choro) (Informação verbal)⁴³.

O relato da professora sinaliza as tensões e contradições vividas por mulheres que desafiavam as expectativas impostas em sua época. Seu testemunho evidencia o peso das normas culturais que limitavam os papéis femininos ao trabalho doméstico e à submissão, retratados nas palavras de sua mãe. Entretanto, a professora, mesmo jovem, questiona esse destino e, em ato de coragem e resistência, escolheu romper com os padrões estabelecidos.

O choro e a melancolia que acompanham a lembrança desse episódio revelam como a conquista da liberdade foi marcada por dores e perdas. Sua fala representa uma narrativa de emancipação, ressaltando o impacto dos conflitos familiares e sociais na construção da identidade e na busca pela educação e independência. Após enfrentar os desafios decorrentes de sua escolha de sair da casa dos pais, a professora Geny Leandro passou a refletir sobre as consequências desse afastamento, reconhecendo tanto a importância dos laços afetivos que deixou para trás quanto às dificuldades que enfrentou ao trilhar um caminho solitário em busca de seus objetivos.

Então, eu voltei pra ficar perto deles. Meu irmão conseguiu uma vaga em um curso técnico em Agropecuária, mas não era o que eu desejava. Na verdade, sempre acabei fazendo o que eu não queria, sabe? Eu queria estudar magistério, trabalhar com crianças, estudar. Acho que o fato de ter trabalhado com uma senhora na Beneficente Portuguesa me tornou muito empática com as pessoas que atendíamos – idosos, adolescentes, dependentes químicos. Naquela época, eu ainda não entendia muito da vida, mas passei a compreender melhor, porque ela me mostrou várias questões sociais que já existiam na cidade grande e que, para mim, eram completamente desconhecidas. Eu sempre acreditei que a família era um agregado de pessoas unidas por laços de respeito e afeito. Porém, naquela fase, percebi que nem tudo o que eu havia feito era bom. Decidi que, enquanto estivesse viva, e enquanto meus pais estivessem vivos, eu me esforçaria para não causar mais sofrimento a eles. Então, eu voltei. Não fiz tudo certo, mas permaneci ao lado deles até o último dia de misericórdia da vida (Informação verbal)⁴⁴.

⁴³ Entrevista concedida por Geny Leandro para a autora em 2024.

⁴⁴ Ibid.

Pelo relato da entrevistada é possível perceber as intersecções entre gênero, educação e valores familiares no contexto de vivências femininas. Notamos a tensão entre autonomia e a imposição de gênero quando a professora menciona o constante conflito entre traçar um caminho próprio (estudar magistério e trabalhar com crianças) e as expectativas ou circunstâncias que a levaram a fazer escolhas diferentes. Esse fenômeno indica as barreiras de gênero que limitam a autonomia feminina, principalmente em contextos em que papéis tradicionais são reforçados.

A experiência da professora Geny Leandro em lidar com grupos vulneráveis (idosos, adolescentes e dependentes químicos) reflete o papel histórico das mulheres como cuidadoras. Tal aspecto também se encaixa no desejo de trabalhar com crianças, ou seja, uma função social atribuída às mulheres na educação e no cuidado, consolidando imagens estereotipadas, mas também, permitindo ações de empoderamento.

Sempre tive o desejo de estudar e ter uma formação, especialmente no ensino superior. No entanto, infelizmente, às vezes o lado racional falha, e o emocional, o afetivo, acaba prevalecendo. Foi o que aconteceu quando precisei cuidar da minha família. Casei por conveniência. Creio que não foi por vontade própria, mas para satisfazer meu pai, minha mãe e a comunidade. Com o casamento, formei família. Já tinha uma filha para criar e, depois, vieram mais três filhos. Isso fez com que meu desejo de estudar ficasse em segundo plano. Precisei sustentar minha família e cuidar das necessidades básicas, como escola, socialização e alimentação. Por isso, parei de estudar por 14 anos. Mesmo assim, sempre dizia: “A oportunidade que eu tiver, eu volto para a escola.” Meu sonho era fazer um curso técnico, mas isso só seria possível em Manaus, e eu não podia me mudar pra lá por causa dos meus filhos. Alguns colegas conseguiram ir, **mas eu fiquei porque tinha filhos pra cuidar** e responsabilidades familiares. Somente em 2001, com a chegada da UEA em Tefé, surgiu a oportunidade que eu esperava. “Agora é a minha vez.” Então, ingressei no curso de Ciências Biológicas, fazendo parte da primeira turma da universidade em Tefé. Vinha de canoa, de rabeta, eu e a Zildete. Ela, que era de História, e era assim que a gente vivia (Informação verbal, grifos nossos)⁴⁵.

O relato expõe processos interacionais entre gênero, educação e família, apresentando como esses aspectos se integram e influenciam a trajetória da professora. A fala destaca como o casamento, embora aparentemente uma escolha ‘de vontade própria’, esteve profundamente atrelada às expectativas impostas pela família e pela comunidade, refletindo as pressões culturais sobre as mulheres para priorizarem o papel de esposa e mãe.

Silvia Federici (2019, p. 40) destaca que “o que chamam de amor nós chamamos de trabalho não pago”. Reconhecer o cuidado como uma forma de trabalho pode quebrar o ciclo de alienação que o associa à essência feminina na dinâmica da reprodução social. Essa

⁴⁵ Entrevista concedida por Geny Leandro para a autora em 2024.

alienação mascarou o fato de que o cuidado é uma atividade laboral que também produz lucros.

No livro “O ponto Zero da Revolução: trabalho reprodutivo e lutas feministas”, Silvia Federici (2019, p. 75) critica a desvalorização do trabalho doméstico reprodutivo, afirmando: “a literatura do movimento das mulheres demonstra os efeitos devastadores que esse amor, cuidado e serviço nos tem causado. Esses são os grilhões que nos tem prendido a uma condição de quase escravidão”.

A autora menciona que o amor, cuidado e serviço são descritos como grilhões, pois, embora culturalmente idealizados, sustentam a opressão estrutural que as mulheres enfrentam. A metáfora dos grilhões remete à ideia de aprisionamento, tornando visível que o amor e o cuidado, muitas vezes apresentados como virtudes femininas, têm sido mecanismos de dominação. Esse padrão se reflete na vivência dessa professora, que ficou 14 anos sem estudar para cuidar dos filhos, priorizando demandas familiares em detrimento de sua própria formação. Sua história exemplifica como a atribuição socialmente imposta da responsabilidade de cuidado às mulheres pode limitar suas trajetórias pessoais e profissionais, reafirmando preconceitos e estigmas nas desigualdades de oportunidades.

A ausência de oportunidades locais para formação técnica até a implantação da UEA em Tefé, em 2001, mostra a precariedade de acesso à educação superior em regiões amazônicas, em particular para mulheres com múltiplas responsabilidades. A retomada dos estudos após 14 anos de interrupção, marca a educação como ferramenta de transformação pessoal e profissional, permitindo que ela rompesse parcialmente com as barreiras impostas pelo gênero e pelas circunstâncias adversas da vida.

A fala da professora Geny Leandro constitui um testemunho das lutas e resistências enfrentadas pelas mulheres amazônicas ao equilibrar as demandas de gênero, família e educação. Ao relatar sua trajetória, ela descreve as imposições sociais, econômicas, além da maternidade, como fatores que limitam oportunidades, ao mesmo tempo em que destaca como sua determinação e a implementação de políticas educacionais locais foram essenciais para a concretização de seu sonho. Essa narrativa expõe as relações de poder que atravessam as escolhas de mulheres em contextos periféricos, enfatizando a educação como um meio de emancipação e realização pessoal.

Neurismar de Oliveira: a militância como instrumento de superação

A trajetória dessa professora foi marcada por desafios que formaram sua determinação e resistência. Filha de mãe solteira, ela e suas irmãs enfrentaram uma infância com constantes mudanças de moradia, já que não possuíam casa própria. A mãe, empregada doméstica, dedicava-se incansavelmente para garantir o sustento da família, e assumiu sozinha a criação das filhas, sem a ajuda do pai. Diante disso, decidiu dar às filhas apenas seu sobrenome.

Apesar das adversidades, a professora encontrou nos estudos um caminho de superação, frequentando instituições de ensino tanto em áreas próximas quanto distantes de sua residência. Durante a infância e adolescência, enfrentou episódios de bullying relacionados ao sobrepeso, mas não permitiu que essas experiências limitassem seu desenvolvimento. Pelo contrário, destacou-se como uma aluna ativa, participando de atividades esportivas, representando sua turma e participando de eventos escolares, como gincanas e competições. Essas vivências contribuíram para o fortalecimento de sua determinação e a formação de uma trajetória marcada pelo compromisso com a militância e as causas sociais.

A minha trajetória escolar sempre foi bem intensa, estudei na escola Santa Tereza. Depois, com a construção da escola Gilberto Mestrinho, fui transferida pra lá, pois minha casa ficava mais próxima. Permaneci no Gilberto Mestrinho até concluir o ensino médio. Foi nessa época que comecei a me destacar como líder de turma, atuando em grêmios estudantis e exercendo o papel de representante de sala. Apesar de não dispor de recursos financeiros, eu tinha habilidade para falar, articular e mobilizar, algo que sempre considerei positivo. E isso era bem legal. Me formei no Gilberto, continuei no movimento estudantil e ingressei no curso acadêmico, que não era profissionalizante. Depois fui para o colégio Frei André da Costa para cursar o magistério, embora a gestora da época, a professora Rossi, não gostasse da ideia de ex-alunos do ensino médio cursarem o magistério. Ela acreditava que quem já havia concluído o ensino médio não tinha intenção de estudar. Ainda assim, minha mãe desejava que eu fosse professora, mesmo que, pessoalmente, eu não me identificasse com o perfil de cuidar de crianças. Minha paixão sempre foi a militância. Fiz parte, acho que da última turma de magistério do colégio, um grupo muito unido. Durante o curso, utilizávamos recursos como flanelôgrafos e gravuras, o que marcou o início da minha formação docente. Eu lembro que durante esse período, o Frei André estava em reforma, e tivemos aulas temporariamente na escola Eduardo Ribeiro. Minha carreira no magistério começou como estagiária na Escola São José, depois daquela parte da disciplina de Estrutura, que era muito chato! Em 2000, iniciei minha trajetória profissional, e, em 2001, com a chegada da universidade em Tefé eu já ingressei como pioneira da UEA, contribuindo para a criação do CEST e continuo militando até hoje (Informação verbal)⁴⁶.

A análise desse relato evidencia como a docência, historicamente associada ao feminino, tem sido compreendida como uma extensão das responsabilidades de cuidado tradicionalmente atribuídas às mulheres. A pressão materna para que a entrevistada seguisse essa carreira reforça a perpetuação de expectativas sociais que ainda influenciam as escolhas

⁴⁶ Entrevista concedida por Neurismar de Oliveira à autora em 2024.

profissionais femininas, consolidando estereótipos de gênero que limitam a autonomia das mulheres no campo educacional.

Observou-se também a resistência à perspectiva de gênero, na qual, apesar de atender às expectativas familiares, a professora Neurismar de Oliveira destaca sua paixão pela militância, o que indica um tensionamento entre o papel tradicionalmente atribuído às mulheres e sua busca por maior protagonismo no âmbito da articulação social.

A mobilidade entre diferentes instituições de ensino, como as escolas Santa Tereza, Gilberto Mestrinho e Frei André da Costa, somada às reformas e improvisações que resultaram em aulas na Escola Eduardo Ribeiro, indica não apenas as limitações da infraestrutura educacional no interior da Amazônia, mas também expressa as condições econômicas precárias enfrentadas pela família.

A educadora compartilhou que, embora não fosse sua vocação inicial, a docência sempre esteve presente em seu percurso. Quando chegou o momento de ingressar na faculdade, ela se deparou com uma realidade limitada pelas ofertas educacionais disponíveis na cidade. O Curso Normal Superior, que não correspondia ao seu sonho de carreira, foi uma das poucas opções disponíveis, refletindo as condições restritivas de acesso ao Ensino Superior enfrentadas pela população na cidade de Tefé, no Médio Solimões.

Eu tinha sonhos relacionados a outras universidades, mas a questão econômica era um grande obstáculo. Se eu quisesse fazer outro curso, precisaria ir para fora. Então, o que o Estado ofereceu para nós, as licenciaturas, talvez nem fosse exatamente o curso que eu desejava, mas era o que estava disponível naquele momento, considerando a nossa realidade. Eu não tinha como deixar meu trabalho e me mudar para Manaus. Não era viável pedir demissão e simplesmente decidir tentar um vestibular fora.

Com a chegada da universidade ao interior, acredito que o horizonte se abriu, ainda que de forma limitada, mas tornou-se possível. Como eu já tinha um pensamento acelerado e ambicioso, o que havia disponível em 2000 era insuficiente para atender às minhas aspirações. Isso acabou me limitando no ensino superior, porque eu poderia ter feito outros cursos. Não desmereço o curso que fiz — o Normal Superior — pois o realizei com vontade e dedicação, mas, diante de um leque maior de oportunidades, talvez tivesse seguido outro caminho. Já tinha tentado duas vezes o vestibular para Administração, na área de gestão, mas não foi possível.

Além disso, enfrentávamos dificuldades com a infraestrutura. Enquanto em outros lugares o mundo já falava de internet, aqui essa ainda não era a nossa realidade. Assim, fiz o vestibular para o curso de Normal Superior, passei e integrei a primeira turma da UEA, como pioneira. Inclusive fui colega do Rossi. Da turminha⁴⁷ da Zenilda, da Lionilde, do Eloim. Ah, aquela turminha da faculdade! (risos) (Informação verbal)⁴⁸.

⁴⁷ Em suas lembranças, a professora mencionou colegas de outros cursos, que integravam o diretório acadêmico e participavam das deliberações e militância estudantil.

⁴⁸ Entrevista concedida por Neurismar de Oliveira à autora em 2024.

A professora Neurismar de Oliveira, como podemos observar de modo mais próximo dos marcadores sociais de gênero e classe, descreve o impacto direto das condições econômicas e estruturais, acima de tudo no contexto do interior do Amazonas, que restringiram suas possibilidades de escolhas e a obrigaram a optar por um curso que não correspondia ao seu sonho, mas era viável dentro de sua realidade.

Do ponto de vista da análise de gênero, sua inserção no curso de Normal Superior pode ser compreendida como um reflexo da imposição de uma realidade profissional atrelada ao papel tradicional feminino de educar e cuidar, perpetuando construções sociais baseadas no gênero e na divisão sexual do trabalho. A militância mencionada, ainda que secundária à temática central da sua fala, pode ser interpretada como uma tentativa de insurgência ou ampliação de horizontes dentro do espaço limitado em que se encontrava.

É importante não perder de vista que essa análise também aponta para a necessidade de políticas públicas que ampliem o acesso ao ensino superior de maneira mais abrangente e inclusiva, contrariando as limitações impostas por estruturas sociais de gênero, classe social e espaço geográfico, que ainda impactam profundamente as escolhas e oportunidades da população no interior do Amazonas. Embora atualmente o município conte com a presença de algumas universidades públicas e particulares, como a UEA e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), com cursos de: Agropecuária, Administração e Secretariado, Técnico em Informática, dentre outros, a oferta educacional permanece majoritariamente limitada às licenciaturas.

Além disso, o acesso aos cursos de mestrado ainda avança de forma extremamente lenta, obrigando muitos a se deslocarem para a capital em busca de formação continuada, sustentando desigualdades estruturais no acesso à educação superior.

Roberta Carina e as travessias para o empoderamento feminino

A trajetória da professora Roberta Carina, atualmente gestora escolar, destaca-se por sua dedicação à educação pública e ao ensino. Após concluir o ensino médio, iniciou sua atuação como professora em 2002 mesmo sem formação em nível superior. Com a chegada da Universidade do Estado do Amazonas em Tefé, surgiu a oportunidade de ingressar em um curso voltado para docentes sem graduação. Enfrentando uma rotina exaustiva ao conciliar os estudos realizados durante as férias escolares com suas atividades profissionais, ela concluiu o Curso Normal Superior com força de vontade e superação. Posteriormente, deu continuidade

à formação acadêmica, especializando-se em Educação Especial e alcançando o título de Mestre em uma instituição no exterior.

Minha trajetória educacional começou na educação infantil, na Escola Municipal Walter Cabral. Em seguida, fiz o meu ensino fundamental nas escolas estaduais Maria Mercês e Eduardo Sá. Já o ensino médio completei na Escola Estadual Armando Mendes. Minha formação inicial em nível superior foi no Curso Normal Superior. Eu fiz o meu primeiro vestibular pra pedagogia, mas acabei perdendo a época da matrícula. Naquele tempo, havia poucas opções de cursos no município, apenas licenciaturas. Quando o Curso Normal Superior foi oferecido, voltado para professores sem graduação, me inscrevi novamente e fui contemplada. Na época, eu já estava trabalhando como professora. Acredito que mesmo que não tivesse perdido a matrícula anterior, eu teria me identificado muito com esse curso.

Ao ingressar no Curso Normal Superior, senti um impacto significativo. Apesar de já gostar da área, percebi que precisava me desenvolver intelectualmente. Aprendi a ler e reter, a formular respostas mais coerentes e a refletir sobre o conhecimento. Viver em um município pequeno, sem o hábito frequente de leitura, fazia com que esse desafio fosse ainda maior. Durante o curso, participei de atividades que exigiam leitura, escrita e reformulação de ideias, o que foi muito enriquecedor pra mim. Estudávamos durante as férias escolares, nos meses de janeiro e julho, porque nos outros meses estávamos trabalhando como professores. Na época, o prédio da universidade estava sendo inaugurado, e acho que minha turma foi uma das primeiras a estudar lá. No entanto, a gente se sentia distante das coisas da universidade, minha participação se concentrou nas atividades acadêmicas e nas práticas educativas. Não participei ativamente de grêmios ou como representante acadêmica, mas mantive boas relações de amizade e respeito com colegas e professores. A minha experiência foi mais em questão de atividades de escola, de práticas educativas, a gente estudava, participava, preservava e mantinha aquele nível de amizade e respeito, mas sem muita participação (Informação verbal)⁴⁹.

A narrativa da professora Roberta Carina aponta pontos importantes da trajetória educacional e profissional de uma mulher amazonense, negra, filha de trabalhadores rurais, esposa, mãe e professora, destacando como os marcadores sociais de gênero, classe, localidade e acesso à educação superior interagem para determinar suas experiências.

O primeiro aspecto a ser destacado é a localidade e o acesso limitado à educação, identificado como um marcador geográfico e estrutural. A condição de residir em um município pequeno, caracterizado por uma oferta limitada de cursos superiores, evidencia as desigualdades regionais que impactam o acesso de mulheres amazônicas à diversidade de carreiras, limitando-as a áreas específicas da docência.

Outro ponto relevante é a necessidade de conciliar trabalho e estudo no período das férias escolares, o que torna visível os desafios enfrentados por mulheres de camadas populares ao buscar formação acadêmica. Considerando esses aspectos, o relato dessa professora indica como a formação em nível superior pode atuar como uma ferramenta de mobilidade social, ainda que seja condicionada por condições estruturais.

⁴⁹ Entrevista concedida por Roberta Carina para a autora em 2024.

Além desse contexto, a trajetória da professora Roberta Carina, analisada por meio do recorte interseccional de Crenshaw (2002), ilustra como os marcadores de gênero, classe, localidade e acesso à educação se entrelaçam nas experiências de mulheres amazonenses. Sua narrativa destaca as estratégias de superação que se originam desde as constantes mudanças de cidade – tendo migrado de Fonte Boa para Tefé em busca de oportunidades educacionais – até o reconhecimento da educação como dispositivo de ascensão, emancipação e transformação social.

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes (Crenshaw, 2002, p. 177).

A experiência dessa professora, ao conciliar trabalho e estudo para alcançar o ensino superior, retrata o movimento contínuo ao longo dos eixos de poder descritos por Crenshaw (2002). As avenidas do gênero e da classe, nesse caso, cruzam-se em uma jornada marcada por exaustão e determinação, indicando como as desigualdades sociais constroem a realidade de quem precisa enfrentar múltiplas responsabilidades para progredir no sucesso acadêmico.

Jainara Cruz: Professora ativista

Ao revisitar suas memórias de infância, a professora de História, Jainara Cruz, relatou sua trajetória de vida, destacando a dualidade entre a rotina escolar na cidade e o recesso escolar no interior, quando a família se reunia para ajudar nos trabalhos na roça, no sítio da avó. Apesar das recordações trazerem momentos de lazer, descontração e trabalho em conjunto com a família, foi nessa convivência que ela percebeu que não queria seguir os mesmos caminhos dos pais. Esse entendimento a levou a optar pelo trabalho na cidade desde cedo, buscando outras fontes de renda e mantendo o foco nos estudos como forma de transformar sua vida.

Minha infância, acredito, foi como a de muitas pessoas que viveram aqui. Passei grande parte dela no bairro onde moro, no Abial. Durante o período escolar, permanecia na cidade, mas, nas férias, íamos para o interior. Nessas ocasiões, ajudávamos minha avó, que já é falecida, nos trabalhos que ela realizava por lá, além de apoiar meus pais. Eles tiveram uma fase de trabalho na roça, com atividades como capina, cultivo e produção de farinha. Então, durante as férias, nosso destino era sempre o interior.

Isso aconteceu no início da minha vida. No entanto, quando completei 13 anos, as coisas mudaram. Naquela época, ainda não era proibido que adolescentes trabalhassem, e comecei a trabalhar para ajudar em casa. Assim já não ia mais pro interior nas férias. Fiquei na cidade e comecei a trabalhar no mercado, em lojas

comerciais que vendiam brinquedos, cadernos e outros materiais. O dinheiro que eu ganhava ajudava a comprar o material escolar dos meus irmãos. Somos cinco irmãos, três meninas e dois meninos. Do primeiro casamento do meu pai, tenho mais dois irmãos, mas, nesse período, éramos cinco morando juntos.

Apesar disso, minha infância foi muito boa. Não tenho queixas ou reclamações. Foi uma época em que aprendi muitas coisas, como pescar, remar e nadar - aprendi a nadar no rio mesmo, o que foi uma experiência marcante. Também tive muito contato com a terra. Esse contato, principalmente ao trabalhar com meus pais na roça, foi importante, pois me ajudou a perceber que não era aquilo que eu queria pra mim. Trabalhar na roça é muito sofrido, apesar de ser um trabalho digno. Tenho muito orgulho dos meus pais por terem trabalhado na roça, mas entendi desde cedo que queria buscar algo diferente para minha vida (Informação verbal)⁵⁰.

É relevante observar que a fala da professora dialoga com as questões relacionadas à memória, identidade, gênero e emancipação. Ao relatar sua infância, ela entrelaça elementos do espaço urbano (o bairro do Abial⁵¹ e a cidade) e do rural (as idas ao interior e o trabalho na roça), indicando um percurso de vida marcado por deslocamentos geográficos e culturais.

No que diz respeito às questões de gênero e trabalho na infância, a professora menciona que começou a trabalhar aos 13 anos, prática que, à época, não era proibida. Seu relato destaca a responsabilidade assumida desde cedo no sustento da família, que recai, com frequência, sobre as meninas, exigindo delas a conciliação entre o trabalho e outras responsabilidades, como as tarefas domésticas e o cuidado dos irmãos mais novos.

Embora a professora expresse o orgulho pelo trabalho dos pais na roça, essencial para o sustento da família, ela manifesta o desejo de seguir um caminho diferente, ao mencionar sua motivação por mudança e pela valorização da educação como forma de resistência e emancipação, em um contexto de desafios estruturais socioeconômicos.

Débora Santos e o Empoderamento das vozes femininas

A professora Débora Santos, de 37 anos, é natural de Castanhal, no Pará, Mudou-se para Tefé aos quatro anos de idade, acompanhando seus pais, que buscavam melhores oportunidades de trabalho. A decisão foi influenciada por uma tia que mencionou que o

⁵⁰ Entrevista concedida por Janaira Cruz à autora em 2025.

⁵¹ O **bairro do Abial** é uma localidade separada dos demais bairros de Tefé, pois está entrecortado pelo Igarapé Xidarini, configurando-se como uma pequena ilha. Seu acesso ao centro urbano depende das variações sazonais do regime hídrico. Durante a maior parte do ano, a travessia até a cidade é realizada por meio de catraias, embarcações tradicionais utilizadas pela população local. No período da seca, uma ponte improvisada de barro e madeira é construída, permitindo a passagem de veículos, como motocicletas e automóveis. Nos demais períodos, a travessia de motocicletas ocorre com auxílio das catraias, que possibilitam o transporte desses veículos sobre as águas. In: FELICIANO LUZ, Mateus; FREITAS SANTOS, Sandra. **Da ilha para o "continente": o direito ao lugar geográfico do catraieiro na travessia pelas águas do Xidarini, Tefé, Amazonas**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia) – Universidade do Estado do Amazonas, CEST/Tefé, 2024.

Amazonas era um lugar promissor para se estabelecer. Inicialmente, a família não planejava permanecer na região, mas, com o tempo, foram conquistando estabilidade, o que os levou a repensar suas intenções. Hoje, a professora Débora Santos expressa grande satisfação com essa trajetória, como nota-se no fragmento a seguir:

Eu sempre gosto de fazer tudo com muita qualidade. Aprendi uma coisa com meu pai, professora Mírian. Ele sempre dizia: ‘Nós temos que trabalhar para viver melhor, ou seja, aproveitar as coisas boas da vida, não é?’ Desde criança, lembro que sempre viajavamos. Todas as férias, fazíamos alguma viagem. Ele também dizia: ‘Você precisa sair com a família, passear, tomar um sorvete, dar uma volta.’ Hoje, me sinto feliz de morar em Tefé. Gosto muito da minha terra natal, mas apenas para passeios e rever os familiares (Informação verbal)⁵².

A trajetória desta professora como estudante teve início no interior de Tefé, onde frequentou a Educação Infantil em uma escola com recursos limitados. Até a 4ª série, permaneceu no interior devido à ausência de oferta para a 5ª série na região. Além disso, o contexto familiar influenciou essa experiência, já que seu pai exercia a função de pastor responsável por uma igreja local, e sua mãe atuava como gestora da instituição de ensino na qual estudava.

Entre essas memórias compartilhadas, destacamos relatos que mostram como a formação escolar e a atuação profissional foram influenciadas pelo contexto familiar e comunitário, contrastando, em certa medida, com as expectativas socialmente atribuídas ao papel da mulher.

A professora Débora Santos relembra, com emoção:

Era apenas uma sala de aula quando minha mãe começou a atuar como gestora da escola. O que mais me marcou na infância foi o que meus pais fizeram por aquele lugar e pelas pessoas da comunidade. Inclusive, escrevi um texto sobre isso, porque essa vivência foi uma grande inspiração para mim no campo da educação e na escolha de quem eu sou hoje. Tenho uma forte lembrança da dedicação da minha mãe. Ela sempre foi muito organizada e comprometida com seu trabalho, e isso era evidente, pois eu também estudava na escola. Lembro de como ela fazia tudo com tanto cuidado e planejamento. Hoje, na comunidade, há uma escola grande e bem-organizada, que começou a ser construída naquela época. Por isso, acredito que a inspiração que recebi da minha mãe foi determinante para minha escolha de ser professora (Informação verbal)⁵³.

Nesse relato, sobressai a memória e a importância do exemplo materno como elemento central na escolha profissional e na construção da identidade pessoal. A dedicação da mãe sinaliza como a percepção do trabalho enquanto atividade pautada pelo cuidado,

⁵² Entrevista concedida por Débora Santos à autora em 2024.

⁵³ Ibid.

planejamento e seriedade é internalizada e, posteriormente, replicada na escolha pela profissão docente.

Na fala da professora Débora Santos, é possível observarmos como o protagonismo feminino na educação e na comunidade escolar surge como elemento central. A figura materna retratada como gestora e mulher organizada, destaca-se como um exemplo de liderança e compromisso. Essa representação confronta os desafios sociais e econômicos do contexto local, ressaltando a atuação das mulheres como agentes de transformação.

Portanto, o relato reafirma a educação como ferramenta emancipatória capaz de transformar não apenas a trajetória individual, mas também o meio social e cultural em que essas professoras atuam. Sua experiência salienta como, ao assumirem papéis de liderança e compromisso, tornam-se protagonistas indispensáveis na superação de estruturas tradicionais e na promoção de mudanças significativas.

Thaila Fonseca e suas trilhas literárias

Em sua jornada de vida, essa professora enfrentou desafios desde a infância, como a convivência com um pai que enfrentava problemas com o alcoolismo e episódios de violência contra sua mãe. Embora tenha nascido na sede da cidade de Tefé, suas raízes estavam em uma comunidade⁵⁴ próxima, onde sua família vivia, o que fazia com que frequentemente estivesse nessa localidade. Desde a adolescência, já trabalhava para conquistar seu próprio dinheiro e buscar a liberdade financeira, assumindo uma postura independente e determinada.

Nesse período, também enfrentou as adversidades relacionadas ao assédio no ambiente de trabalho, experiências que, embora difíceis, foram determinantes para o aprimoramento de sua capacidade de enfrentamento e a consolidação de sua força pessoal ao longo de sua vida.

Meu pai tinha problemas com álcool; ele era uma pessoa extremamente violenta. Embora nunca tenha sido violento conosco, o fato de ele ter agredido minha mãe já nos fazia viver em um ambiente de violência. Cresci naquela situação, dizendo a mim mesma: *“Eu vou estudar. eu não quero isso para mim.”*

Quando cheguei à adolescência, passei por um momento em que buscava uma libertação. Achava que liberdade feminina era viver sem me prender, sem viver com a minha mãe, transgredir e sem precisar de um relacionamento fixo. E assim, às vezes pelo fato de você ter uma aparência, eu certamente estou em um lugar de privilégios, porque eu sou branca, loira, de olhos claros, então eu lembro de um fato marcante.

⁵⁴ A professora Thaila Fonseca relatou que, embora tenha nascido na sede de Tefé, sua família ainda reside em uma comunidade rural, chamada **Vila Bastos**, que fica a cerca de 25 a 30 minutos de transporte de canoa com motor rabeta da sede, uma área com acesso restrito e características rurais preservadas.

Nesse período comecei a trabalhar em uma empresa chamada Amazon Naves, quando tinha uns 14 anos. O chefe, que até era um professor conhecido, era estudante, e hoje é músico, tentou me aliciar. Ele era casado e deixou claro que poderia facilitar meu processo de efetivação da empresa, desde que eu aceitasse suas investidas. Recusei, e fui demitida logo em seguida, com a justificativa de que eu não correspondia às expectativas da empresa. Na época, não entendia bem o que tinha acontecido, mas hoje sei que fui vítima de assédio. Era algo que sequer se discutia naquele tempo.

Outro episódio marcante aconteceu quando fui à rua atender um pedido da minha mãe. Naquela época a luz ia embora, e eu saí. A luz tinha apagado e no caminho alguém puxou a alça da minha blusa. Eu num lembro muito bem como foi, sei que cheguei em casa com a roupa rasgada. Era um top curto, e meu pai, ao ver, disse: “Talvez, se você estivesse vestida de forma decente, isso não teria acontecido”. Aquilo me marcou profundamente. Eu sabia que não tinha culpa, mas meu pai, com toda a sua visão machista e patriarcal, me fez carregar essa dor. Hoje, compreendo que ele também é uma vítima de uma estrutura patriarcal que determinou sua criação e suas atitudes (Informação verbal, grifos nossos)⁵⁵.

A história relatada constitui um testemunho social das formas de violência que atravessam a vida de muitas mulheres. Narrar essas experiências desempenha um passo importante na ampliação da visibilidade sobre o silenciamento e a opressão enfrentados por mulheres em contextos patriarcais. Ademais, esse ato reafirma o papel da memória como um instrumento de transformação social, conforme discutido por autoras como Rita Segato (2021) e Ecléa Bosi (2007).

Nesse sentido, Ecléa Bosi (2007, p. 31) destaca, que

a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. É tarefa do cientista social procurar esses vínculos de afinidades eletivas entre fenômenos distanciados no tempo (Bosi, 2007, p. 31).

A reflexão de Ecléa Bosi sobre o funcionamento da memória, que opera selecionando acontecimentos com base em significados coletivos, permite compreender como as narrativas da professora articulam suas vivências individuais a contextos sociais mais amplos. Ao rememorar a infância e as experiências com o pai, marcadas pelo alcoolismo e por atitudes patriarcais, bem como a postura de seu patrão, a professora destaca uma consciência crítica desenvolvida ao longo do tempo.

Essa consciência permite reconhecer tanto os impactos desses atos em sua subjetividade, quanto o lugar de seu pai como um sujeito atravessado pelo ‘mandato da masculinidade’, conforme discutido por Rita Segato (2021). Essa análise revela como as memórias pessoais podem reconstruir trajetórias ao mesmo tempo em que expõem dinâmicas

⁵⁵ Entrevista concedida por Thaila Fonseca à autora em 2024.

estruturais de poder e dominação, constituindo-se em meios para uma interpretação crítica da realidade.

Dessa forma, a perspectiva da memória social permite compreender como as experiências narradas pela professora se apresentam como marcas indelévels na construção de sua subjetividade, tornando visível o papel dessas vivências na constituição de sua identidade e na sustentação de posturas de enfrentamento às estruturas opressivas.

Samara Luz e a arte como tela de criação

A professora Samara Luz, de 35 anos, natural de Tefé, destaca em seu relato a vivência de responsabilidades, marcada pelas tarefas associadas à vida adulta ainda na sua infância. Além disso, destaca seu fascínio por desenhos japoneses, principalmente os animes⁵⁶, os quais exerceram influência significativa durante essa etapa de sua formação.

Eu nasci em Tefé, mas tenho poucas lembranças da minha infância. Não me recordo muito bem de como foi meu período de estudo na infância, apenas que minha formação inicial aconteceu aqui. O que mais marcou minha memória foi a ausência da minha mãe em casa, porque ela trabalhava como feirante e não tinha alguém para cuidar de mim e do meu irmão. Nós ficávamos sozinhos e brincávamos na rua. Minha mãe já estava separada do meu pai naquela época, e permaneci em Tefé até os 8 anos. Depois disso, fui morar com meu pai em Manaus. Essa mudança trouxe muitas responsabilidades para mim. Passei a assumir vários papéis em casa, já que éramos apenas eu, meu irmão e meu pai. Eu lembro que, como filha, precisei assumir o papel de “dona de casa” muito cedo. Meu pai me ensinou a cozinhar, e eu comecei a cuidar das atividades domésticas. Foi um período em que precisei organizar meu tempo entre as tarefas de casa e os estudos. Apesar dos desafios, uma coisa positiva que marcou esse período, foi minha paixão pela arte. Ela começou nessa época, inspirada pelos desenhos animados japoneses e pelos quadrinhos que eu adorava. Esse fascínio foi o que me levou a começar a desenhar, algo que tornou muito especial para mim (Informação verbal)⁵⁷.

Pode-se dizer que, esse relato permite uma análise abrangente, contemplando desde os marcadores de gênero e a vulnerabilidade vivenciada na infância até a busca por autoexpressão e fortalecimento na trajetória de vida dessa professora. Desde cedo, identificamos que a professora assumiu responsabilidades associadas ao papel feminino, como o cuidado da casa e as tarefas domésticas. Isso indica a imposição precoce de papéis de gênero, intensificada pela ausência da mãe.

O impacto da separação dos pais revela outros aspectos da complexidade nas experiências de mulheres, sobretudo, no que diz respeito à sobrecarga de trabalho para mães e

⁵⁶ Os animes mencionados pela professora, são desenhos japoneses, baseados ou não em mangás, com características visuais e narrativas que retratam a cultura do Japão (Carvalho; Souza, 2023).

⁵⁷ Entrevista concedida por Samara Luz à autora em 2024.

a redistribuição das responsabilidades de cuidado para os filhos. Apesar das dificuldades, a narradora encontra uma forma de expressar sua subjetividade e identidade por meio da arte. O interesse pelos desenhos animados e quadrinhos sugere que, para alguns jovens, a criatividade pode surgir como uma forma de refúgio diante das ausências ou desafios, permitindo a ressignificação da autoexpressão.

Figura 4 – Diálogo visual: Mangá e Anime em perspectivas



Desenho de um anime Shakura Card Captor, s.d.
Fonte: Fornecido pela professora Samara Luz.



Personagens de Mangá (quadrinho japonês), s. d.
Fonte: Fornecido pela professora Samara Luz.

Fonte: produzida pela autora.

Na ilustração de um anime/mangá (figura 4), representativa dos desenhos produzidos pela professora Samara Luz durante a infância e adolescência, observamos não somente a demonstração de habilidade artística, mas também a utilização da arte⁵⁸ como um meio de comunicação e expressão pessoal. Por meio dessa prática, a professora expressou seus sonhos e vivências, que mais tarde repercutiram significativamente em suas narrativas como educadora.

Eu sempre trago à memória minha formação acadêmica e o fato de ser mãe. Sempre ouvi dizer que ter filhos em determinada idade poderia ser muito desafiador. Por isso, planejei minha maternidade: decidi que esperaria até concluir parte dos meus objetivos acadêmicos e teria um filho aos 25 anos. Achei que essa seria uma idade adequada, em que eu ainda teria toda a energia necessária para me dedicar à maternidade. Pensei muito mais em ser mãe do que em conciliar ser mãe e estudar [risos]. Minha filha foi planejada. Decidi parar de tomar contraceptivos e, pouco depois, engravidei. No entanto, durante minha formação, houve uma greve na UFAM, o que acabou interrompendo a finalização do curso, já que era uma graduação em educação a distância. Quando engravidei, estava cursando as disciplinas finais. Tive minha filha em 2015. Ela tinha apenas dois meses quando

⁵⁸ **Sakura Card Captor** representa uma referência na cultura japonesa, abordando temas como amizade, coragem e autodescoberta (Alvarenga, 2023).

precisei realizar o estágio obrigatório, que envolvia a aplicação de um projeto. Lembro que, na época, estava na casa da minha sogra para facilitar o cuidado com minha filha, já que o estágio era aqui mesmo no Bairro do Abial, na Escola Getúlio Vargas, próximo da minha casa. Era uma rotina exaustiva: eu tirava o leite do meu peito, armazenava na geladeira, e ia para a escola cumprir as horas de estágio. Durante as atividades, meus seios ficavam doloridos, meus seios pedravam, e enfrentei muitas dificuldades. Apesar disso, segui em frente, mesmo pensando em desistir. Meu esposo foi fundamental nesse processo, sempre me incentivando a concluir a graduação. Costumo brincar com ele que, naquele ano, recebi dois diplomas: o da minha formação em Artes pela Universidade Federal do Amazonas e o da maternidade, ao dar à luz minha filha (Informação verbal)⁵⁹.

Na narrativa, identificamos diversos aspectos que evidenciam as vivências e desafios enfrentados por mulheres professoras, com destaque para a maternidade, a formação acadêmica, a conciliação de papéis sociais e o apoio familiar. A decisão de planejar a maternidade aos 25 anos reflete a preocupação em equilibrar o desejo de ser mãe com os desafios impostos pela trajetória acadêmica.

Essa problemática é exemplificada pela fala da entrevistada: “Pensei muito mais em ser mãe do que em conciliar ser mãe e estudar”. Isso aponta a capacidade das mulheres de articular projetos de vida pessoais e profissionais, mesmo em contextos marcados por exigências de renúncias e pela necessidade de organização estratégica para enfrentar os desafios associados a essa dualidade.

O apoio familiar representa um alicerce fundamental, principalmente ao mencionar o papel do esposo como incentivador e da sogra, como fatores essenciais para que a professora concluísse a graduação. Esses processos de vivências reforçam a importância de redes de apoio para que as mulheres possam alcançar suas metas educacionais e profissionais em meio aos desafios da maternidade.

bell hooks (2021) discute os desafios enfrentados por mulheres que, ao investirem em sua educação, muitas vezes lidam com a falta de apoio de seus parceiros, necessitando desenvolver estratégias de resistência:

Muitas mulheres são casadas com homens que não as apoiaram quando decidiram investir em sua própria educação. A maioria dessas mulheres não abandonou os homens da sua vida; elas desenvolveram **estratégias construtivas de resistência**. Uma mulher com quem conversei estava inibida porque seu marido trabalhava numa fábrica e ela se sentia desconfortável por ter mais educação formal que ele. No entanto, ela queria voltar ao mercado de trabalho e, para isso, precisava de uma pós-graduação. Ela fez a escolha de assumir a responsabilidade por suas necessidades e seus desejos, acreditando que isso também melhoraria o bem-estar da família. [...] No longo prazo, todos se beneficiaram. Sem falar que essas mudanças fortaleceram a autoestima dela de maneiras que lhes mostraram como o amor-próprio tornou possível estar disponível para os outros de um jeito construtivo. Ela estava mais feliz e todos ao seu redor também (hooks, 2021, p. 98, grifos nossos).

⁵⁹ Entrevista concedida por Samara Luz à autora em 2024.

O trecho da autora destaca os desafios enfrentados por muitas mulheres em suas trajetórias educacionais e profissionais, principalmente quando o apoio familiar, em particular do esposo, é ausente. No caso analisado, observamos uma contraposição: enquanto algumas mulheres enfrentam a resistência de seus parceiros e precisam desenvolver estratégias individuais de resistência e resiliência para alcançar suas metas, a professora em questão contou com o suporte ativo de seu esposo.

Desse modo, a experiência da professora Samara Luz reforça o argumento de hooks (2021) sobre a importância de as mulheres afirmarem suas necessidades e desejos, ao mesmo tempo que expressa os benefícios potenciais de uma rede de apoio familiar que valoriza e incentiva suas conquistas.

2.3 Narrativas das Novas Mulheres Professoras que ecoam na Amazônia

Adentrar-se pelas narrativas das novas professoras amazônicas é, de imediato, constatar que a Amazônia se caracteriza como um território historicamente fértil para a construção de suas identidades. Seus relatos entrelaçam-se com a ancestralidade, o imaginário e as dinâmicas vitais da região, refletindo o simbolismo, as crenças e tradições que tecem tanto suas vivências quanto suas práticas pedagógicas.

Ao longo do percurso investigativo que traçaremos aqui, o tempo se apresenta como um tecido entrelaçado por fios de memórias e histórias. A partir desse ponto, as narrativas de professoras emergem, revelando por meio de suas falas, um legado significativo de lembranças, resistências e formação intelectual.

Vernant (1990) caracteriza a memória como uma construção complexa, resultante do desenvolvimento gradual da humanidade em relação ao seu próprio passado. O historiador francês destaca que a memória abrange amplas categorias psicológicas, como a percepção do ‘tempo e do eu’, sem desconsiderar o papel da rememoração, em virtude de sua origem em uma civilização⁶⁰ de tradição oral, entre os séculos XII e VIII a.C.

Segundo a interpretação de Ecléa Bosi (2004, p. 89):

Mnemosyne, a recordadora, era divindade no panteão grego. Qual poder de Mnemosyne? Irmã de Cronos e de Okeanos, do tempo e do oceano, mãe das musas cujo coro conduz, ela preside à função poética que exige intervenção sobrenatural. É

⁶⁰ Este texto foi utilizado como referência para discutir os conceitos de memória e tempo.

uma forma de possessão e delírios divinos, o entusiasmo. O intérprete de Mnemosyne é possuído pelas musas assim como o poeta o é por Apolo.

A figura de *Mnemosyne* (memória), como evidenciado por Vernant (1990), personifica a essência da memória na mitologia grega, simbolizando não apenas a capacidade de recordar, mas também a intersecção entre a memória e a construção do saber. Narrativas de professoras como tecelãs de palavras, tecem neste estudo a busca por *Mnemosyne*, uma investigação que, tal como explica Vernant (1990), torna-se um percurso em que “o “passado” é parte integrante do cosmo: explorá-lo é descobrir o que se dissimula nas profundezas do ser.

De acordo com Vernant (1990, p. 143), “A história que canta *Mnemosyne*, é um deciframento do invisível, uma geografia do sobrenatural”. Aqui, a memória é o caminho para decifrar as camadas invisíveis da realidade – uma geografia do sobrenatural que anuncia o que está além do aparente. Ou seja, o passado e a memória são elementos que abrem acesso ao invisível, ao conhecimento do ser que se esconde sob as superfícies do mundo. Dessa forma, o percurso da memória conduz ao que se oculta sob as superfícies do mundo, desvendando o invisível e suas marcas no passado.

De um lado, *Hesíodo* apresenta *Mnemosyne* como a deusa que permite recordar, aquela que preserva as memórias e traz o passado para o presente. De outro, ela também assume um papel paradoxal, que proporciona o esquecimento dos males da existência, oferecendo o alívio e o distanciamento em relação ao tempo presente. À vista disso, *Mnemosyne* está associada a *Léthe*, o Esquecimento, e juntas formam um par de forças religiosas que são complementares e, ao mesmo tempo, ambivalentes. Enquanto *Mnemosyne* permite o resgate do que se deseja preservar, *Léthe* suaviza o peso de certas lembranças, transformando a experiência de memória em algo dinâmico e adaptável.

A narrativa se constrói por meio da memória dessas mulheres professoras, destacando a relevância de suas experiências na recuperação e disseminação de saberes culturais e pedagógicos. Registrar essa memória possibilitou a coleta de seus testemunhos, transformando-os em narrativas vivas, favorecendo a conservação e o enriquecimento do corpus de saberes existentes.

Diante disso, observamos que, tanto para as interlocutoras quanto para a pesquisadora, certas lacunas de memória foram inevitáveis. Inspirando-nos na dualidade entre *Mnemosyne* e *Léthe*, compreendemos que a memória funciona de forma seletiva, retendo alguns detalhes enquanto outros são esquecidos ou deixados de lado.

Assim, ao relatarem suas experiências, as professoras podem ter omitido determinados fatos, seja pelo alívio proporcionado pelo esquecimento, seja pela tendência natural de

preservar aquilo que mais marcou. Esse processo de seleção, entre memória e esquecimento, sinaliza as dinâmicas de construção identitária e os modos de autoexpressão ao longo das entrevistas, cuja análise será desenvolvida nos próximos tópicos desta dissertação.

Da mesma forma, nossa posição como pesquisadora implica escolhas sobre o que registrar e interpretar, com inevitáveis esquecimentos ou omissões de certos detalhes. Essa dinâmica reflete a ambivalência da memória: o que lembramos e o que deixamos passar pode indicar tanto sobre o passado quanto sobre como o presente realça nossas lembranças.

A abordagem proposta por Vernant (2002), Bosi (1994) e Silva (2014) nos ajuda a perceber que um (a) pesquisador (a) eficaz deve evidenciar a habilidade de articular os discursos de outros, estabelecendo conexões significativas entre eles. Essa competência se faz necessária, principalmente na análise da substância social da memória, pois:

A memória oral, longe da unilateralidade para a qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. Ela não pode atingir uma teoria da história nem pretende tal fato: ela ilustra o que chamamos hoje de História das Mentalidades, a História das Sensibilidades (Bosi, 2003, p. 15).

A autora ressalta que a memória oral não tem como propósito estabelecer uma teoria definitiva da história, mas sim ilustrar aspectos específicos e subjetivos da experiência humana. Além disso, Ecléa Bosi destaca que a memória oral é fundamentalmente diversa e contraditória, abrigando múltiplas perspectivas que frequentemente se opõem ou se complementam mutuamente.

Dessa forma, a autora concebe a memória oral como uma ferramenta indispensável para a História das Mentalidades e das Sensibilidades, um recurso que permite o acesso a camadas subjetivas da história. Essas camadas não almejam a objetividade, mas sim a expressão de experiências autênticas e contraditórias que compõem a complexidade da vida humana.

Tal qual os poetas são intérpretes⁶¹ de *Mnemosýne* e transformam o cotidiano em arte, o pesquisador recorre à poesia como ferramenta metodológica para iluminar e enriquecer suas análises (Vernant, 1990). Ao proceder dessa maneira, documentamos as experiências e possibilitamos que as emoções e as sutilezas das vivências humanas se manifestem de forma mais intensa, conforme se observa no poema apresentado a seguir.

⁶¹ Essa abordagem está alinhada com as perspectivas de Ecléa Bosi (2003), que destaca a importância da memória social na construção de narrativas, e de Jean-Pierre Vernant (1990), que enfatiza o papel da mitologia na compreensão das experiências humanas.

*Peço licença ao tempo
para fazer poesia, falar de ontem, de hoje,
do amanhã novo dia,
nova aurora, cortesia
de Deus para que já sabe
como eu, tudo o que cabe
dentro de uma existência.
[...]
Peço licença ao tempo
para elevar a minha voz
enquanto a mente sossega
livre de sofrimento
quase em voo de alegria
e dentro de mim se apega
o resto do encantamento,
que veio de três mil sóis
para deixar nos caminhos
que caminho, a poesia.
(Branca, 2012, p. 27-28)*

Como na poesia de Violeta Branca, em que o tempo se faz testemunha e guardião de histórias, as professoras evidenciam em suas falas episódios de enfrentamentos e aprendizados. Uma delas, ao refletir sobre sua própria idade de 59 anos, disse com surpresa: “Eu sou a décima filha [risos] e jamais imaginaria que pudesse chegar tão longe” (Geny Leandro, 59 anos, entrevista 2024). Essa fala indica uma expectativa de vida impregnada por desafios e incertezas, que, de certa forma, foram superados e redescobertos com o tempo. Tal como os versos de Violeta Branca, sua trajetória traz à tona as marcas do tempo, lembrando que viver é, em muitos sentidos, uma travessia entre o inesperado e o surpreendente.

A análise das principais dificuldades enfrentadas pelas professoras entrevistadas motivou-se pela pergunta-chave: “Diante do cenário amazônico o que foi mais difícil na sua vida?”. Essa questão foi formulada com o propósito de identificar e compreender os desafios recorrentes e os fatores históricos que marcaram as trajetórias educacionais e profissionais dessas mulheres que compartilharam desafios profundamente entrelaçados à realidade da região.

O gráfico 1 ilustra as dificuldades mais citadas, permitindo uma visualização mais precisa das adversidades mais comuns. Entre elas, destacam-se a infraestrutura escolar precária, desafios de acesso à escola e conciliação de responsabilidades e tarefas domésticas com os estudos. Alguns temas revelam-se recorrentes nas respostas das professoras, refletindo

desafios amplamente compartilhados, enquanto outros surgem de forma menos frequente, indicando experiências mais específicas e contextuais.

Gráfico 1 – Principais dificuldades enfrentadas pelas professoras em cenário amazônico



Fonte: produzida pela autora, 2025.

Diante do cenário amazônico, as professoras, em suas vozes, narraram desafios profundamente enraizados tanto na realidade da região quanto na condição de ser mulher. Relataram as dificuldades de lidar com as tarefas domésticas, de se dedicar aos estudos e de equilibrar essas responsabilidades com as distâncias e as frequentes mudanças enfrentadas por suas famílias. Conforme as falas das entrevistadas:

Professora Geny: Creio que foi uma das mais características de mulher da zona rural. Minhas maiores lembranças de infância são no castanhal, onde a gente passava as férias para conseguir algum recurso, mesmo que não fosse algo planejado. Antes dos sete anos, minha maior vontade era ir para a roça onde meus pais trabalhavam, mas eu não ia porque era a mais nova, a mais cuidada por todos. Por mais que a gente não tivesse tanto recurso eu sempre fui a mais cuidada pelas minhas irmãs, meus irmãos, pelo meu pai e minha mãe. Só ganhei um pouco de independência quando fui pra escola, já aos sete anos, e já alfabetizada. Minha mãe me ensinou a ler em casa, e, influenciada pelos meus irmãos, esse desejo de ler nasceu bem cedo. Na verdade, eu me alfabetizei lendo histórias em quadrinhos (Informação verbal)⁶².

Professora Débora: Eu nasci em Castanhal, no Pará, mas aos quatro anos de idade meus pais decidiram se mudar para o Amazonas em busca de melhores oportunidades, pois na época enfrentavam dificuldades para encontrar emprego. Uma tia, que já morava aqui, nos ajudou a fazer contato com uma empresa chamada Urucu, onde meu pai conseguiu uma vaga. Assim, viemos de Castanhal para o Amazonas e passamos a viver em Tefé até eu completar sete anos. Depois, meu pai foi transferido para trabalhar numa comunidade de Santo Isidoro, onde passamos a

⁶² Entrevista concedida pela Professora Geny à autora em 2024.

morar. Minha mãe também começou a atuar na educação, trabalhando como supervisora e visitando escolas nessa e em outras comunidades próximas (Informação verbal)⁶³.

Professora Roberta: Nasci no município de Fonte Boa. Mais tarde, minha família se mudou para Uarini, onde trabalhamos juntos na agricultura, junto com outros familiares. Em busca de oportunidades de estudo, nos mudamos para Tefê. Ainda adolescente, iniciei meus estudos, sempre inspirada pela admiração que tinha pelas professoras. Trabalhei como babá, pois minha família tinha recursos financeiros limitados para sustentar todos os filhos. Como mulher, busquei mudar de vida e vi na educação um meio para melhorar minha própria situação e ajudar minha família. Quando nos mudamos para o município de Tefê, tivemos que trocar de casa e de escola diversas vezes, pois meus pais não tinham uma moradia própria e vivíamos nos lugares onde ofereciam algum espaço para eles cuidarem. Essas mudanças constantes marcaram profundamente minha vida, pois estávamos sempre adaptando a novos ambientes (Informação verbal)⁶⁴.

A professora ‘Geny Leandro’ (59 anos, entrevista de 2024) compartilha episódios que marcaram sua trajetória como mulher da zona rural tefeense. Inicialmente destaca o carinho e o cuidado que recebeu de sua família, especialmente por ser a caçula. Esse afeto não apenas a protegeu, mas também fortaleceu laços familiares sólidos, proporcionando uma sensação de pertencimento e segurança que influenciou profundamente sua visão de mundo desde a infância.

Além disso, o fato de ser a mais nova e, portanto, mais protegida, reflete como a divisão de papéis dentro da família era influenciada tanto pela ordem de nascimento quanto pelas normas de gênero. Essa dinâmica reforça o papel do contexto familiar na construção da identidade e das subjetividades, estruturando as funções e expectativas de cada membro da família, especialmente no ambiente rural, onde as relações familiares costumam ser condicionadas por valores tradicionais que definem os papéis de cada indivíduo.

O papel da mãe como primeira educadora reflete a importância das mulheres na transmissão de conhecimento. Esse aspecto ressalta como, nas comunidades rurais, muitas vezes são as mulheres – mães ou irmãs – que assumem a responsabilidade de alfabetizar as crianças antes de entrarem na escola formal. Aqui, a introdução à leitura por meio de Histórias em Quadrinhos (HQs) também indica a importância de formas não tradicionais de aprendizado, tornando o conhecimento mais acessível e valorizado dentro da família.

Ao analisar as experiências das professoras ‘Débora Santos’ e ‘Roberta Carina’, observamos a presença de marcadores sociais como gênero, mobilidade e migração em busca de oportunidades, além de aspectos relacionados à identidade e ao pertencimento à Amazônia.

⁶³ Entrevista concedida pela Professora Débora à autora em 2024.

⁶⁴ Entrevista concedida pela Professora Roberta à autora em 2024.

Combinando esses pontos, essas narrativas familiares podem ser compreendidas para além de uma perspectiva individual, pois trazem temas mais amplos, como a resiliência das famílias amazonenses, as intersecções entre gênero e trabalho na região e os desafios que determinam a formação das identidades em meio ao deslocamento e reinvenções constantes.

Com relação à experiência da professora ‘Débora Santos’, o deslocamento de sua família de Castanhal, no Pará, para Tefé, no Amazonas, e, posteriormente para uma comunidade em Santo Isidoro, destaca um aspecto comum das famílias amazônicas, que frequentemente migram em busca de melhores condições de vida e oportunidades de emprego. Esse deslocamento reflete tanto as condições econômicas e o desenvolvimento regional quanto a resposta à falta de oportunidades em determinadas áreas.

As trajetórias evidenciam um padrão recorrente entre famílias amazonenses que migram em busca de melhores condições de vida e oportunidades de crescimento. A mudança da família da professora ‘Débora Santos’ de Castanhal, no Pará, para Tefé, no Amazonas, e, em seguida, para uma comunidade Santo Isidoro, ilustra o desejo de alcançar estabilidade profissional e inserção social.

De maneira similar, a jornada da família da professora ‘Roberta Carina’, que nasceu em Fonte Boa, migrou para Uarini, onde trabalhou na agricultura com familiares, e posteriormente se estabeleceu em Tefé em busca de melhores oportunidades educacionais. Essa trajetória reflete o impacto que o deslocamento tem na construção de identidades e no acesso ao conhecimento.

Ambas as histórias indicam que a migração na Amazônia não se resume a questões econômicas, mas envolve também o desejo de construir um futuro para as gerações seguintes. Para essas famílias, o investimento na educação representa não apenas uma forma de escapar das dificuldades do trabalho rural, mas também um meio de retribuir e transformar realidades, com o exercício da docência funcionando como um canal de mudança e empoderamento.

As mudanças humanas constantes enfrentadas pelas famílias das professoras entrevistadas refletem o fenômeno descrito por Sayad (2003), em que

(...) o fenômeno migratório inteiro, é não sem razão sinônimo de pobreza. É produto da pobreza: Emigra-se e imigra-se por pobreza. Pois os deslocamentos, à procura de solução para a pobreza ou à procura de uma pobreza menor, pela mediação de um trabalho mais estável e mais remunerador cobrem o mundo inteiro (Sayad, 2003, p. 16).

Analizado à luz das dinâmicas sociais e econômicas que envolvem as movências humanas, principalmente quando se trata de contextos de pobreza, o sociólogo francês nos

ajuda a entender que a migração não é apenas um fenômeno geográfico, mas uma resposta direta às condições de pobreza.

As pessoas migram para melhorar suas condições de vida, buscando oportunidades de trabalho mais estáveis e com melhores remunerações. Isso sugere que a migração é muitas vezes forçada, uma ação motivada pela necessidade de uma sobrevivência melhor ou mais digna.

Logo, cada movimento migratório dessas famílias não se trata apenas de uma mudança geográfica, mas constitui uma tentativa de romper com limitações econômicas e sociais. Essas migrações sobre as águas amazônicas, realizadas principalmente por meio dos rios, que são as principais vias de transporte e conexão da região, refletem a esperança de encontrar um trabalho mais estável ou mais bem remunerado, expondo como a mobilidade territorial na Amazônia está profundamente entrelaçada às condições econômicas adversas.

As migrações das famílias dessas professoras podem ser vistas como movimentos dentro de uma estrutura social complexa, em que as incertezas e os desarranjos – como as dificuldades econômicas e sociais que impulsionam a migração – coexistem com os rígidos condicionamentos impostos pela necessidade de trabalho e sobrevivência.

Essa busca por novas possibilidades, como as mudanças de cidade e a adaptação a novos contextos, manifesta o conflito entre a vontade de melhoria individual e as limitações estruturais da sociedade em que vivem, o que se alinha à análise de Edgar Morin (1991, p. 19), que afirma:

Mas, através destes movimentos muito desordenados, por um lado, e destas coações muito rígidas, por outro lado, estabelecem-se as interferências que constituem a própria existência da sociedade e do indivíduo. A complexidade reside, portanto, nesta combinação indivíduos/sociedade, com desordens e incertezas. Na ambiguidade permanente da sua complementaridade, da sua concorrência e, em última análise, do seu antagonismo.

A ambiguidade da relação entre indivíduo e sociedade, destacada por Morin (1991), pode ser vista nas escolhas das famílias dessas professoras, que enfrentaram a tensão entre a busca pela educação (um caminho para a emancipação e melhoria das condições de vida) e as realidades sociais que tornaram essa busca difícil, com obstáculos como a falta de infraestrutura, o deslocamento e as mudanças constantes de ambientes. Essas idas e vindas também refletem o antagonismo entre aspirações individuais de crescimento e a realidade social que nem sempre apoia esses movimentos, gerando um ciclo de adaptação e resistência.

Embora os desafios de viver na Amazônia sejam marcados por dificuldades cotidianas e estruturais, a região supera as limitações materiais e manifesta-se como um espaço de

significados complexos e profundos. É na riqueza simbólica do território que encontramos elementos que constroem a memória e as narrativas das professoras.

A grandiosidade da floresta, os rios que atravessam vidas e as narrativas míticas que entrelaçam o real e o imaginário tornam-se elementos centrais dessas histórias. Nesse contexto, as representações culturais amazônicas configuram-se como componentes significativos das vivências, ressoando na constituição de suas identidades como educadoras.

As memórias individuais e coletivas, conforme destacado por Halbwachs (2003), desempenham um papel fundamental na construção do saber e no processo pedagógico. As professoras, ao articularem suas experiências de vida e trabalho, recompõem e ressignificam essas memórias em suas práticas cotidianas no contexto amazônico.

Nesse sentido, o princípio educativo se manifesta não apenas como repasse de conhecimento, mas também como uma tecitura dialética, com fios tecidos por várias mãos em que o ato de ensinar e aprender é configurado pela troca e pela construção conjunta de significados, dando um novo sentido a trajetória dessas mulheres educadoras.

Vejamos, por exemplo, que uma das entrevistadas destacou que o ‘viver amazônico’ teve um papel determinante em sua trajetória, influenciando tanto a escolha da atuação profissional quanto, até os dias atuais, a forma como aborda o conhecimento em sua prática pedagógica em sala de aula.

“Eu cresci no meio de narrativas amazônicas, eu cresci vendo a minha avó contando as histórias, e sob a luz de lamparina, a luz de poronga⁶⁵, então, assim, no momento que eu narro me passa um filme, porque nós nos juntávamos depois da janta, sempre era uma caldeirada de peixe, um assado {...} e aí tinha aquele processo de contação de histórias e depois a gente ia dormir” (Fonseca, 2024).

Como mencionado pela entrevistada, suas vivências como mulher amazônica exteriorizam o poder das histórias, do imaginário e experiências no contexto regional. Para a interlocutora, nossas histórias e experiências dentro da sala de aula, têm um poder enorme para preservar a nossa cultura e história, o que reforça o princípio educativo de construir, transmitir e dar significado a essas vivências.

Dessa forma, a memória, ao reter e valorizar essas histórias, torna-se um suporte essencial da prática docente, cuja operacionalização visa auxiliar na compreensão do processo histórico e no reconhecimento dos costumes e tradições, especialmente em contextos onde a identidade cultural representa um desafio contínuo no processo educativo.

⁶⁵ Poronga é o nome atribuído pelos povos da floresta a uma lamparina de lata que funciona à base de querosene. O instrumento opera como uma luminária a ser usada na cabeça; um chapéu flamejante que os seringueiros utilizavam para percorrer as estradas da seringa na floresta amazônica. Disponível em: <https://porongacordel.omeka.net/> Acesso em: 20 de ago. 2024

Na tese de doutorado intitulada “*Igara, uka, makira irúmu* (A canoa, a casa e a rede): epistemologia e barbárie na Amazônia em sete ensaios irredentos”, José de Alcimar de Oliveira, professor do curso de Filosofia na Universidade Federal do Amazonas, questiona a imposição de uma racionalidade técnica que desconsidera os saberes amazônicos. Ele critica a lógica cartesiana que busca enquadrar esses conhecimentos, apagando a singularidade e a complexidade das vozes epistêmicas da região.

Conforme afirma o autor,

se o olhar indígena-caboclo sobre a Amazônia capta o que normalmente escapa à objetivação da episteme analítico-instrumental, não é porque esse olhar guarde alguma superioridade cognitiva sobre aquela episteme, mas exatamente por ele ver a Amazônia com a Amazônia dentro de sua percepção ocular (Oliveira, 2011, p. 80).

O autor apresenta uma análise crítica ao modelo epistemológico dominante, particularmente aquele de base analítico-instrumental, que se propõe a compreender e analisar a Amazônia a partir de um olhar técnico e descontextualizado. Além disso, destaca a importância de uma epistemologia localizada, que vai além da abordagem técnica ao integrar a Amazônia em sua percepção, evidenciando uma forma de conhecimento que não separa sujeito e objeto, mas interconecta-os em uma relação de pertencimento e interdependência.

Esse olhar, que reconhece a singularidade e a complexidade da região, converge com as práticas de muitas professoras deste estudo, cujas narrativas e abordagens pedagógicas estão profundamente enraizadas no contexto local. Desse enraizamento⁶⁶ surge um protagonismo pedagógico engajado, que se insere não apenas na esfera da subjetividade da mulher professora, mas também em suas dimensões pessoais, profissionais, sociais e culturais (Bosi, 1994).

Em oposição à valorização da memória confiada a plataformas digitais, Ecléa Bosi (2003) destaca que o ato de ‘enraizar-se é um direito fundamental do ser humano’, cuja negação acarreta sérias implicações para a cultura e a convivência social. Essas memórias se refletem na escolha e desenvolvimento de alguns projetos⁶⁷ educativos que valorizam e incorporam temas ligados à realidade amazônica, como constatamos em projetos financiados pela FAPEAM, tendo como instituição executora a SEDUC-AM.

⁶⁶ Ecléa Bosi aborda o conceito de enraizamento como um direito fundamental do ser humano no livro “Memória e Sociedade: lembranças de Velhos”. Esse pensamento está relacionado às ideias de Simone Weil, que também considera o enraizamento essencial para a dignidade humana.

⁶⁷ Resultado final do enquadramento das propostas submetidas no âmbito do Programa Ciência na Escola – PCE – Edital n.º 002/2024. Disponível em: <https://www.fapeam.am.gov.br/fapeam-divulga-resultado-final-do-enquadramento-das-propostas-submetidas-ao-programa-ciencia-na-escola/>

Dentre esses, o projeto de autoria da professora ‘Thaila Fonseca’, intitulado: “Narrativas e Escrevivências de parteiras entre Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: um retorno ancestral”, que está sendo desenvolvido com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Estadual Eduardo Sá. Esse projeto visa não apenas preservar a cultura local, mas também empoderar seus estudantes, proporcionando-lhes uma conexão profunda com suas raízes através das histórias e tradições da Amazônia.

Além das experiências mencionadas anteriormente, outra professora entrevistada trouxe à tona questões sobre identidades e raízes amazônicas em sua trajetória. Em suas reflexões enfatizou as características singulares da Amazônia em suas vivências e como isto tornou-se fundamental na construção de sua identidade docente.

Ao refletir sobre as dinâmicas e identidades amazônicas, a professora de Arte, ‘Samara Luz’ (35 anos), escolheu traduzir suas percepções em uma obra visual, criando um desenho a lápis que retratasse a essência de suas vivências, tradições e memórias. Em suas palavras, descreveu “a minha proposta foi trazer esse algo simbólico, da nossa cultura, e também trazer essa questão da nossa tradição” (Informação verbal)⁶⁸.

Ao mencionar a necessidade de trazer algo simbólico da cultura local e de preservar a tradição, a professora ‘Samara Luz’ evidencia a profunda conexão entre a identidade individual e coletiva. Sua escolha de representar esse simbolismo em um quadro a lápis não apenas celebra as raízes culturais, mas também reitera o papel da arte como veículo de continuidade e valorização das tradições.

Figura 5 – Desenho a lápis profissional, Raízes (2023)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

⁶⁸ Entrevista concedida por Samara Luz à autora em 2024.

Ao lado de sua carreira como professora, também se destaca como artista, criando pinturas e desenhos, participando, promovendo oficinas e competindo em concursos na cidade de Tefé/AM. A obra “Raízes”⁶⁹ (2023) representa um exemplo da persistência, habilidade e visão artística dessa professora amazonense, que, em uma combinação única de técnica e criatividade, conseguiu representar os patrimônios imateriais e materiais da cultura local (figura 5).

A seguir, apresentamos as progressões de suas obras ao longo dos anos.

Quadro 1– Progressão das obras da professora Artista

Obra	Ano	Posição
“Dádivas de Caboré”	2022	2º lugar
“Raízes”	2023	3º lugar
“A origem”	2024	1º lugar

Fonte: Elaboração pela pesquisadora, 2025.

O quadro 1 indica a notável trajetória da professora, que se destaca pela qualidade e persistência em seu trabalho. Seus reconhecimentos, ao longo desses três anos, refletem sua habilidade e contribuição singular à arte local, exibindo seu papel de protagonismo no cenário artístico da região.

Dessa forma, ‘Samara Luz’ (35 anos), professora de Arte, da SEDUC/AM conseguiu expressar tão profundamente as sutilezas da sua identidade e da tradição a que pertence em seus desenhos que foi reconhecida com o primeiro lugar no Concurso de “Desenhos a lápis profissional” realizado pela Prefeitura Municipal de Tefé, no evento da XXI Festa da Castanha, que ocorreu nos dias 24, 25 e 26 de maio de 2024. Sua vitória representa uma ruptura significativa em um espaço historicamente dominado por artistas do sexo masculino, especialmente no grafite e nas artes visuais.

Sendo assim, podemos afirmar que, na mística feminina da prática docente, além de sustentar as raízes e tradições, a prática também permite uma constante reinvenção. Nesse contexto, o conhecimento, o ensino e a pesquisa desempenham um papel essencial na construção de identidades epistemológicas, que estão profundamente interligados aos saberes locais e às experiências vividas. As iniciativas dessas professoras representam ecos de

⁶⁹ A referida obra recebeu o terceiro lugar na XX Festa da Castanha, realizada nos dias 10, 11 e 12 de junho, do ano de 2023.

resistência, com vozes femininas que navegam não apenas pelos igarapés, rios e lagos que cortam a vastidão amazônica, mas também enfrentam as trilhas empoeiradas do asfalto que conduzem às salas de aulas.

Com determinação, elas se movem sobre as águas e pelos caminhos da terra, levando conhecimento e esperança a cada estudante que ali se encontrar. Além destes, perpetuam um legado que remonta às primeiras educadoras, na luta pela valorização da mulher na sociedade e na educação, um legado que continua vivo e se reinventa nas práticas pedagógicas de professoras amazônicas. Face ao mencionado, as vozes dessas novas mulheres, novas professoras e trabalhadoras ecoam o passado, o presente e o futuro, tecendo narrativas de emancipação, protagonismo e fortalecimento feminino que transcende gerações.

2.4 Vozes empoderadas: reconhecer-se na Própria Voz

Neste subtópico, serão abordadas as vozes empoderadas das professoras interlocutoras da pesquisa, cujo título, ‘reconhecer-se na própria voz’ prenuncia a intensidade de suas falas e expressa o percurso metodológico das narrativas apresentadas. A partir dessas análises, investiga-se as subjetividades femininas e o protagonismo que caracterizam suas trajetórias de vida. Essas vivências trazem o empoderamento como processo de autovalorização e autoconhecimento, fortalecendo a essência feminina das educadoras e manifestando-se em suas práticas pedagógicas e na construção de sua identidade como mulheres amazônicas.

Para iniciar a tessitura do diálogo sobre o empoderamento feminino, serão apresentadas abordagens teóricas que buscam esclarecer e aprofundar a compreensão do conceito. Essas reflexões têm por objetivo fornecer subsídios teóricos e conceituais que estão em consonância com a linha de pesquisa adotada, sendo, portanto, fundamentais para a solidificação do diálogo.

Com base nas ideias de Joice Berth (2019), Paulo Freire (2005) e bell hooks (2021), exploramos perspectivas que enriquecem a compreensão do empoderamento, para além de um processo individual, mas como uma prática coletiva que desafia opressões estruturais. O empoderamento é situado como um elemento central na luta pela emancipação, reconhecendo, ao final, as contribuições da ancestralidade das mulheres negras, indígenas, brancas, ribeirinhas e suas figuras maternas, que desempenham um papel essencial nas dinâmicas de resistência e transformação.

Os processos de transformação social, cultural e histórica que marcaram a trajetória das mulheres ao longo do tempo são caracterizados por arranjos complexos de reinvenção e resistência. Em seu artigo “Borboletas gigantes”, a professora M. Eunice C. de Oliveira discute os desafios enfrentados por mulheres, destacando, como, historicamente, a busca por autonomia e identidade construiu suas vivências e trajetórias. Contraditórias e sensatas, como descrito pela autora, as mulheres passaram a ocupar espaços sistematicamente subalternizados, em um movimento que as impulsionou a se apoderarem de novos cenários. Em suas palavras, elas surgiram como “chuvas cintilantes de estrelas”, carregando o desejo de adaptação e reinvenção diante de um mundo em transformação.

Sim, somos borboletas... não quaisquer borboletas, mas BORBOLETAS GIGANTES... um dia saímos por uma janela e voamos... voamos muito, crescemos, nos REIVENTAMOS, lutamos, saímos do casulo e nos tornamos borboletas com asas translúcidas azuis e fortes...

Somos firmes e maleáveis ao mesmo tempo, nos transformamos e bem lúcida nos vemos BORBOLETAS GIGANTES, com grandes asas, nas quais fervilham pontos brilhantes, dourados e prateados, contornos gráficos firmes, representando nossas decisões. ELAS nos induzem a alçarmos grandes voos fortes e determinados, nada imposto, tudo é decorrência... Antes lagartas, agora **BORBOLETAS GIGANTES** (Oliveira, 2024, p. 271, grifos nossos).

Oliveira (2024) utiliza a metáfora das borboletas gigantes para representar o processo de autoconhecimento, transformação e empoderamento das mulheres ao longo do tempo. Por isso, as borboletas simbolizam transformação, resiliência e autonomia, tanto em âmbito pessoal quanto coletivo. A autora utiliza a imagem das asas como “pontos brilhantes, dourados e prateados”, uma representação das decisões que marcam as trajetórias femininas, sugerindo uma consciência crítica, a descoberta de si e a autonomia nas escolhas. Essa metáfora estabelece uma relação entre o empoderamento feminino das mulheres e os processos de aquisição de conhecimento, fortalecimento da resiliência e desenvolvimento da capacidade de transformação.

Conforme mencionado por Oliveira (2024), ‘nos tornamos borboletas com asas translúcidas e azuis’. Essa reflexão adquiriu um significado ainda mais especial durante minha interação com uma das professoras entrevistadas, que também é desenhista. Após uma troca de mensagens, ela me presenteou com uma linda pintura de uma borboleta azul, coincidentemente criada por ela durante sua etapa de seleção de mestrado. O gesto se concretizou em um encontro na escola onde leciona, destacando a sua força de vontade de continuar sua formação acadêmica, ao mesmo tempo que exemplifica a saga de mulheres professoras que enfrentam o desafio de conciliar trabalho, família e estudos. No final da tarde,

fui informada por ela de sua aprovação no processo seletivo, um acontecimento que trouxe grande alegria e simbolizou a superação de obstáculos rumo à realização de seus objetivos.

A pintura mencionada pode ser observada na figura 6, destacando a simbologia de transformação e liberdade associada à borboleta.

Figura 6 – A borboleta: crepúsculo e voos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A trajetória dessa professora pode ser comparada a crepúsculos em voos, em que cada etapa de sua vida representa momentos de transição, superação e busca por novos horizontes. Tal como o crepúsculo marca o fim de um ciclo e o início de outro, sua jornada simboliza o equilíbrio entre os desafios enfrentados e a força para alçar voos rumo a novas conquistas, exemplificada por sua persistência nos estudos e dedicação ao trabalho.

A figura 7, apresenta episódios determinantes no percurso profissional dessa professora, incluindo a entrega de seu desenho à pesquisadora, uma fotografia que registra nosso encontro e um print da página que confirma sua aprovação, conforme observa-se abaixo:

Figura 7 – Recortes de uma conquista: metamorfoses de um voo acadêmico



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Do mesmo modo que a borboleta passa por um processo de metamorfose, de lagarta a um inseto ascendente e sublime, muitas professoras da Amazônia, experimentaram etapas de mudanças e desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, essas trajetórias foram frequentemente marcadas por dificuldades associadas às questões de gênero. A condição de ser mulher impôs desafios significativos às professoras analisadas, como a pressão social para o casamento precoce, a experiência de engravidar em situações desfavoráveis, o abandono conjugal e as dificuldades impostas por uma sociedade que, muitas vezes, as limita e as julga. Essas adversidades, longe de frear suas jornadas, tornaram-se forças impulsionadoras, permitindo que se reinventassem e buscassem, na educação, uma estratégia de empoderamento e reorganização social.

Joice Bert (2019), em seu livro “O que é Empoderamento?” apresenta um histórico conciso sobre a palavra empoderamento. O termo *empowerment*, conforme abordado pela autora, tem suas raízes no inglês *power* (poder). Esse conceito ganhou relevância acadêmica e social a partir das décadas de 1970 e 1980, sobretudo em discussões sobre direitos civis, feminismos e justiça social. Inicialmente, o empoderamento foi associado ao fortalecimento das capacidades tanto individuais quanto coletivas, com ênfase na autonomia, na conscientização e na transformação de contextos opressores.

Com relação ao termo, Berth (2019, p. 24), destaca, ainda, que houve um esvaziamento conceitual, o qual, ao longo do tempo, tem diluído seu significado original e empobrecido as discussões críticas em torno do empoderamento.

Quando falamos em empoderamento, sobretudo nos dias de hoje, concluímos que estamos diante de um conceito complexo, muito distorcido e incompreendido, o que se deve em grande parte ao debate acrítico sobre o tema. Exatamente por isso o termo também vem sendo severamente criticado, não por seu significado, mas pela maneira esvaziada com que é utilizado e que foge completamente das raízes da teoria proposta.

A reflexão proposta pela arquiteta e urbanista, Joice Berth critica o esvaziamento do conceito empoderamento, reafirmando a importância das raízes históricas e levantando questionamentos sobre o uso institucional, comercial e midiático do termo e suas implicações. A autora também ressalta a utilização superficial, frequentemente associado a estratégias de marketing ou discursos institucionais que desconsideram seu caráter crítico e transformador.

Ainda conforme a autora, “ninguém se empodera individualmente se o grupo não estiver empoderado” (Berth, 2019, p. 24). De acordo com sua análise, o empoderamento pode ser compreendido como uma estrutura de luta social, concebida a partir de um processo histórico e teórico que tem suas raízes na obra do educador brasileiro Paulo Freire, basicamente na teoria da conscientização.

Freire propõe um aprofundamento crítico sobre o papel do indivíduo na sociedade, destacando que a conscientização é essencial para que os grupos socialmente excluídos superem a condição de subalternidade e avancem em direção a novos posicionamentos sociais e consigam passar para uma outra frente.

O empoderamento, nesse sentido, constitui-se como um instrumento fundamental para as minorias sociais, possibilitando a transformação de suas realidades. Ele é, ao mesmo tempo, um processo coletivo e individual: enquanto depende da ação conjunta dos grupos, requer também o protagonismo individual. Trata-se de um fenômeno processual que não se concretiza de um dia para o outro, mas é construído gradualmente à medida que os indivíduos tomam consciência de seu papel e de suas funções sociais.

Desse modo, o empoderamento envolve uma reflexão crítica sobre identidade e pertencimento, como no caso das mulheres – educadoras, indígenas, negras, ribeirinhas – que buscam compreender o significado de suas vivências e sua inserção social. A partir desse processo, os indivíduos começam a questionar: Qual é o meu papel social? Quem sou eu dentro do meu grupo? De que maneira minha identidade e minhas experiências se relacionam com as estruturas de opressão e dominação existentes?

Somente após esse percurso, torna-se possível que a coletividade, da qual o indivíduo faz parte, busque soluções para os problemas históricos e estruturais que afetam suas comunidades, contribuindo para a construção de estratégias que visem equacionar, de maneira mínima, os problemas acumulados ao longo da nossa história.

É interessante observar o diálogo entre as teorias, sobretudo a noção de conscientização proposta por Paulo Freire e as perspectivas de Joice Berth, analisando como esse encontro teórico fortalece o empoderamento das professoras como sujeitas de mudanças, isso ocorre tanto em suas próprias vidas quanto na influência que exercem sobre seus alunos, familiares e o espaço sociocultural.

Paulo Freire, ao refletir sobre a Pedagogia da Autonomia, afirma que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (2004, p. 39). Essa ideia fundamental pode ser vinculada ao empoderamento das professoras, pois pressupõe a conscientização sobre seu próprio potencial e papel como protagonistas de mudanças. De maneira complementar, Freire (2004, p. 40) aponta que o entendimento e a conscientização do empoderamento

é o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (Freire, 2004, p. 40).

Sobre a ideia de que os sujeitos não são meros expectadores da realidade, Paulo Freire (2004) destaca seu protagonismo como participantes ativos na transformação do mundo. Essa perspectiva dialoga profundamente com o ‘Reconhecer-se na própria voz’, que, por meio da conscientização, reconhecem seu papel como protagonistas das transformações em dinâmicas sociais diversas.

Dessa maneira, as professoras deixam de ser apenas objetos de um sistema educacional, político ou cultural para se posicionarem como sujeitos históricos, capazes de transformar suas próprias trajetórias e as de seus (as) estudantes e entorno. Acerca disso, a narrativa da professora ‘Geny Leandro’ ilustra, de forma sensível e autêntica, a superação do medo de ocupar espaços sociais e os desafios vividos por mulheres em contextos marcados por desigualdades de gênero. Sua fala indica o processo de transformação que a levou a se posicionar de forma empoderada, como mulher e professora amazônica.

Às vezes, eu tinha tanto medo que nem sequer queria pedir uma informação. Tinha receio de entrar nos lugares. Sinceramente, nos dois últimos anos, até me aproximar da minha aposentadoria, acho que perdi esse medo. Era um medo de ouvir um 'não' — eu não queria receber um 'não' na minha vida. Já tinha passado por tantas dificuldades em várias fases da minha vida. Cheguei a entrar em um estágio por engano porque meu nome foi confundido com o de um homem. Por isso, me aceitaram e autorizaram o estágio. No cadastro, Geny Leandro foi marcado como um nome masculino. Geny Leandro é nome de homem, mas eu dizia: *não, Geny é nome de mulher. Eu sou uma mulher.* Essa situação me trouxe muitos medos. Muitas vezes, eu pensava que a vida seria mais fácil se eu fosse um homem, porque

eu não teria ficado grávida ou teria filhos que, possivelmente, ficariam por aí. Pensava que a vida de um homem seria muito mais simples. Quando eu precisava entrar em algum lugar para pedir informação, eu tremia. Hoje, não tenho mais esse medo. Não tenho mais receio de enfrentar alguém pelo título que carrega — doutor, mestre, pós-graduado. Como eu ia falar com essas pessoas? O doutor fulano de tal, a mestre tal. Me sentia tão pequena diante delas. No entanto, depois de um tempo, eu despertei. Hoje, não tenho mais esse medo. Tenho um olhar de altivez (Informação verbal, grifos nossos)⁷⁰.

Conforme percebemos na declaração acima, a jornada de empoderamento e superação dessa professora foi marcada pelo temor de adentrar determinados espaços, enfrentando, de maneira significativa, os estereótipos de gênero, sobretudo, no âmbito profissional e acadêmico.

No relato da professora Geny Leandro identificamos que a inserção e permanência em espaços sociais e profissionais ainda reproduzem desigualdades de gênero. Esse fato torna-se particularmente explícito quando ela menciona que sua aceitação em um estágio só ocorreu devido à confusão com seu nome, interpretado como masculino, o que destaca as barreiras estruturais impostas às mulheres nesses ambientes e a persistência de estereótipos de gênero que restringem oportunidades e reconhecimento.

Fotografia 2 – Superação em palavras: a voz da experiência



Fonte: Geny Leandro (2024). Professora apresentando II Mostra de Ciências.

O registro visual (fotografia 2) retrata um momento significativo da trajetória dessa professora, que por muito tempo sentiu medo de se expressar, de pedir informações e até de falar. Na presente fotografia, devidamente documentada, ela apresenta com segurança ao lado do seu colega de trabalho, professor Rafael, o projeto de Ciências desenvolvido na Escola

⁷⁰ Entrevista concedida por Geny Leandro para a autora em 2024.

Estadual Corinto Borges Façanha, mostrando como a educação e a prática docente foram ferramentas de emancipação pessoal. A imagem simboliza o empoderamento e a expressão adquiridos ao longo de sua caminhada como mulher e educadora, expressando sua posição como sujeita de sua própria história.

De maneira marcante e carregada de significados, a afirmação da professora – “Geny Leandro é nome de homem, mas eu dizia: não, Geny é nome de mulher. Eu sou uma mulher” – dialoga com a postura do escritor moçambicano, Mia Couto⁷¹, que utiliza sua pluralidade existencial para questionar limites impostos.

Sou um homem branco que é africano; um ateu não praticante; um poeta que escreve prosa; um homem com nome de mulher; um cientista que tem poucas certezas sobre ciência; um escritor em terra de oralidade”. Eu gosto de ti assim mesmo como tu és, como tu te consideras ou como eu te considero, Mia Couto! 5 de jul. 2016⁷².

A assertividade presente na declaração da professora Geny Leandro acerca da sua identidade revela uma conexão com a abordagem do escritor moçambicano Mia Couto, que celebra a pluralidade da sua existência como estratégia para confrontar as camadas que desafiam rótulos e fixações identitárias.

Da mesma forma como Mia Couto reconhece o ‘eu’ em sua existência e totalidade, livre de imposições ou julgamentos, as narrativas das professoras devem ser valorizadas como vozes autorais, impregnadas de medos, desafios, alegrias e resistências. Essas narrativas as definem como sujeitas de contradições e pluralidades, que se (re) constroem continuamente diante dos enfrentamentos, das condições impostas e dos mais diversos cenários que determinam suas trajetórias.

Essa ideia de um aprendizado que se inicia no interior de cada pessoa resplandece de maneira marcante com a concepção do filósofo francês Georges Gusdorf, em seu livro, “Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia”, reconhecido por suas reflexões sobre a condição humana, a epistemologia e os processos de ensino e aprendizagem. Ele enfatizou a importância do autoconhecimento, afirmando que a busca pela verdade e pelo

⁷¹ **Antônio Emílio Leite Couto**, mais conhecido por Mia Couto, é um dos escritores mais renomados de Moçambique e da literatura lusófona contemporânea. O escritor que também é biólogo, fundamenta sua visão na estreita relação entre natureza e a humanidade, algo que muitas vezes orienta sua produção literária. Disponível em: <https://www.miacouto.org/biografia-bibliografia-e-premiacoes/>.

⁷² Mia Couto, Página oficial do Facebook.

Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=890738142418905&id=100044481817505&set=a.274659420693450>. Acesso em: 19 de dez. 2024.

sentido não pode ser delegada a outra pessoa, mas deve ser um esforço pessoal e reflexivo, em consonância com a máxima socrática.

Para Gusdorf (2003, p. 21):

Nada permite esclarecer melhor o mistério do ensino. Sócrates não defende a sua própria causa, pela simples razão de que a verdade nunca pode ser dádiva de um homem a outro homem. A verdade só pode surgir como resultado de uma busca e de uma luta que cada um de nós tem que travar consigo próprio, por sua própria conta e risco. Não é outro o sentido da sentença délfica invocada por Sócrates: “Conhece-te a ti próprio...”. O caminho que à verdade conduz não leva a uma imitação desta ou daquela personagem exterior; leva ao exame de consciência em que cada pessoa tem que reconhecer as suas próprias razões de ser (Gusdorf, 2003, p. 21).

A partir de algumas perspectivas filosóficas e educacionais, Gusdorf (2003) nos possibilita pensar a busca pela verdade, o autoconhecimento e a aprendizagem. Segundo ele, a verdade não pode ser dada de fora, como um presente ou uma imposição por alguém a outro. Ela surge da busca interna, do esforço pessoal de cada indivíduo para compreender suas próprias razões e motivações de ser. Logo, o autoconhecimento torna-se parte fundamental para a emancipação, permitindo que cada indivíduo encontre suas razões de ser e enfrente, por conta própria, os desafios impostos pela vida e pela profissão. Como nos alerta Sócrates, citado por Gusdorf: “Conhece-te a ti próprio” (Gusdorf, 2003).

Esse ponto de partida está alinhado ao exame de consciência e (re) conhecimento das razões de cada ser, destacando a importância da autonomia intelectual e pessoal dessas novas mulheres amazônicas. Essa reflexão aponta para a busca pela afirmação do protagonismo nas trajetórias de vida dessas educadoras, fortalecendo a autoconstrução e empoderamento, ao se apoiar em suas experiências como fontes de admiração, superação e resistência.

Eu sempre penso que tudo o que aprendemos na vida tem um propósito. Quando trabalhei como babá e em casas de família, aprendi a fazer comida, e isso me ensinou muito. Foi um tempo difícil, mas me rendeu aprendizados. Hoje, eu sei medir as coisas com precisão, principalmente na merenda escolar. Eu consigo calcular se a quantidade será suficiente, por exemplo, em festa com muitos alunos. Eu sei planejar a quantidade certa para bolos e outros alimentos. Essas experiências práticas que adquiri ao longo da vida são muito úteis no meu dia a dia. Outra coisa importante é a troca de carinho. Eu tenho um carinho muito grande pelos meus alunos. Já trabalhei na Educação de Jovens e Adultos, na Educação infantil, de 1º ao 5º ano; de 6º ao 9º ano, e agora estou com o Ensino Médio. Toda essa trajetória me proporcionou uma enorme experiência na área educação e na minha vida e eu valorizo muito isso (Informação verbal)⁷³.

Ao relatar sua trajetória, a professora revela como suas experiências em contextos familiares e domésticos foram (res) significadas e integradas à sua atuação em sala de aula, mostrando o potencial das mulheres para transformar suas vivências em mecanismos de

⁷³ Entrevista concedida por Roberta Catarina à autora em 2024.

autonomia e empoderamento social. Percebe-se que, ao longo desse processo de ressignificação, os aprendizados adquiridos em um período marcado pelo sofrimento tornaram-se, para a professora, uma fonte de orgulho. Esses aprendizados contribuíram para fortalecê-la, tornando-a mais preparada e confiante para enfrentar os desafios inerentes à prática docente.

No seu livro, “Experiências de vida e formação”, Marie-Christine Josso, aborda a centralidade das narrativas de vida como elementos fundamentais para os processos de formação pessoal e profissional. A autora destaca que as narrativas são compostas por memórias que os narradores identificam como experiências significativas de aprendizagens (Josso, 2004).

A cerca da análise das experiências vividas, Josso (2004, p. 21) argumenta que:

O processo do caminhar para si apresenta-se assim como um projeto, um projeto à escala de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, daquilo que pensamos, daquilo que fazemos, daquilo que valorizamos e daquilo que desejamos na nossa relação conosco próprios, com os outros, com o meio humano e natural.

A citação de Josso (2004) descreve o autoconhecimento como uma dimensão fundamental da existência, percebida como base estruturante do projeto de vida. O processo de ‘caminhar para si’ não é algo pontual, mas sim uma trajetória que se desenvolve ao longo de toda a vida. Trata-se de um movimento constante do devir-ser e devir-aprender, em que cada ser humano se reconhece em um processo dinâmico, marcado por mudanças e amadurecimentos ao longo do tempo.

Desse modo, o relato da professora Roberta Carina, que trabalhou desde cedo como babá e em casas de famílias, exemplifica como as condições sociais podem influenciar e, ao mesmo tempo, impulsionar o desejo por emancipação intelectual e transformação pessoal. Essa experiência ilustra como as adversidades decorrentes da pobreza, somadas à condição de ser mulher negra e filha de trabalhadores rurais, podem impulsionar a busca pelo conhecimento e a superação de barreiras impostas por condições históricas e dinâmicas socioculturais.

Ainda decorrentes desse processo de empoderamento intelectual e pessoal, uma das professoras demonstrou um perfil caracterizado pela curiosidade insaciável e pela dedicação contínua ao aprendizado e à transformação pessoal. Mesmo em meio aos desafios do início de carreira, quando trabalhava em uma comunidade e cuidava de seu filho pequeno, ela buscava maneiras de se desenvolver profissional e intelectualmente.

Eu nunca parei de estudar; sempre gostei muito. Como eu passava o dia na escola, já tinha feito o concurso da Seduc e trabalhava na Comunidade da Missão. Gostava de estar na biblioteca lendo o dia todo. Lia muito; acho que li quase toda a biblioteca da escola. Li sobre Joana d'Arc e outros livros sobre mulheres que estavam ao meu alcance.

Em 2013, 2014... No ano de 2014, iniciou uma especialização na UEA, que acontecia todos os sábados. Eu pensei: 'Não vou mentir aqui dizendo que trabalho só por amor'. Não, eu também trabalho por dinheiro, até porque já tinha um filho na época. Mas eu queria muito fazer a especialização, era presencial, pela manhã e à tarde, e aproveitei a oportunidade. Foi durante a especialização que pude começar a falar sobre as lendas e narrativas da comunidade da Missão.

Essa vontade de nunca ficar estagnada é algo muito forte pra mim. Tem uma música que diz: 'Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo'. Essa frase me impulsiona, porque quero ser como uma borboleta, sempre em metamorfose, mudando e me transformando constantemente (Informação verbal)⁷⁴.

Ao considerar as narrativas das novas professoras amazônicas e suas buscas por emancipação intelectual e profissional, o primeiro aspecto a ser destacado nessa fala é a profunda relação com a comunidade e a cultura local. A menção às lendas e narrativas da Comunidade da Missão⁷⁵, durante a especialização, indica como o conhecimento acadêmico dialoga com os saberes tradicionais, valorizando e resgatando, sob novas perspectivas, a cultura local.

A fala também destaca a determinação de não permanecer estagnada, alinhando-se ao conceito de devir – uma busca contínua por aprendizado e mudança. Sob a metáfora da metamorfose, o desejo de constante transformação sugere movimento, adaptação e resiliência, características que atravessam as narrativas de muitas professoras amazônicas. Nessa perspectiva, essa narrativa traz à tona a força da mulher amazônica, professora, que transforma suas vivências e se empodera em sala de aula por meio de suas raízes locais e experiências particulares.

Ao ressignificar a cultura local, a professora mencionada promove um diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais, reforçando a ideia de que o conhecimento tradicional é vivo, dinâmico e em constante transformação.

Manuela Carneiro da Cunha (2000, p. 78) contribui para a discussão ao afirmar que:

⁷⁴ Entrevista concedida por Thaila Fonseca à autora em 2024.

⁷⁵ **A Comunidade Missão Boca de Tefé** “está localizada à margem esquerda da boca do Rio Tefé, a aproximadamente 6,8 km em linha reta da sede do município de Tefé, Amazonas (Bastos, 2019, p. 33)”. Historicamente, o local foi o primeiro porto de entrada e acesso à cidade, construído por padres da Ordem dos Espiritanos e missionários na época, desempenhando um papel fundamental na dinâmica inicial da ocupação da região. Atualmente, a comunidade ainda preserva a igreja, centros comunitários e se configura como um ponto de atração turística e histórica de Tefé, mantendo vivas as memórias e tradições locais. IN: BASTOS, Thaila Fonseca. *Narrativas amazônicas: representações do mito do boto nas narrativas dos moradores antigos da Comunidade da Missão, Tefé - Amazonas*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Tefé, 2019.

É curioso que o senso comum não as veja assim. Para o senso comum, o conhecimento tradicional é um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada. Nada mais equivocado. Muito pelo contrário, o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores. Processos. Modos de fazer. Outros protocolos.

A autora questiona a visão difundida pelo senso comum que trata o conhecimento tradicional como algo estático, um ‘acervo fechado transmitido por antepassados’ destinado exclusivamente à preservação. Essa concepção de cunho essencialista desconsidera a natureza dinâmica e a vitalidade inerente ao conhecimento tradicional, que continuamente se (re) inventa. Além disso, a autora enfatiza a conexão com a prática e a experiência, destacando os ‘modos de fazer’ como elementos centrais.

Percebemos na defesa enfática da complexidade e relevância do conhecimento tradicional realizada pela autora, uma sintonia com a narrativa da professora de Língua Portuguesa, Thaila Fonseca. Desde sua especialização, a professora vem desenvolvendo uma prática consolidada com narrativas e lendas amazônicas, contribuindo significativamente para a valorização e o destaque da cultura local. Ao trazer essas práticas para a sala de aula, a professora se insere plenamente no seu espaço de convivência rural, onde morou quando criança e guarda muitas memórias.

Nesse movimento de duplo pertencimento, a referida professora também se reconhece como mulher amazônica, mergulhada em histórias que dão forma à sua subjetividade e promovem seu empoderamento. Ao fazer isso, consolida-se como protagonista social e histórica, promovendo, por meio de sua prática pedagógica, um novo olhar sobre a cultura local.

A conquista, o autoconhecimento e a valorização da cultura local, evidenciados nas trajetórias dessas novas professoras analisadas, evidenciam diferentes dimensões de empoderamento feminino. A professora Samara Luz destacou como maior conquista a aprovação no mestrado; a professora Geny Leandro enfatizou sua superação pessoal ao enfrentar o medo de falar e pedir informações e outras; enquanto a professora Thaila Fonseca encontrou no trabalho com a cultura local uma forma de se afirmar como sujeita de mudança social. Diante dessas experiências tão singulares, a pergunta ‘O que mais admira em você’ surge como um convite à reflexão sobre suas forças, subjetividades e trajetórias de vida.

Quando questionadas sobre ‘O que mais admira em você’, todas as entrevistadas mostraram, inicialmente, um ‘suspiro reflexivo’, como se o questionamento as levasse a

avaliar profundamente a si mesmas. Esse momento de pausa evidenciou a intensidade do processo introspectivo, no qual foram estimuladas a reconhecer aspectos positivos de suas trajetórias, como coragem, determinação, ousadia, liderança e outras características que consideram importantes. A abordagem reflexiva e valorativa de suas respostas está detalhada no fluxograma abaixo, de modo a permitir uma análise mais clara e organizada.

Fluxograma 1 – Aspectos que as professoras admiram em si mesmas



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2025.

Conforme o fluxograma 1, elaborado a partir das respostas das sete professoras entrevistadas, as qualidades que mais se destacaram entre elas foram coragem, força, garra, determinação, excelência, fé e ousadia. Essas palavras, embora representem aspectos individuais de cada professora, mostram um conjunto de valores e virtudes compartilhados que são fundamentais em suas trajetórias de vida e carreira. A coincidência de algumas dessas qualidades reflete características comuns nas respostas, apontando para valores essenciais que elas mesmas veem como pilares de sua atuação e enfrentamento das dificuldades.

Como destaca Simone de Beauvoir em “O Segundo Sexo”, no início do Tomo II, o problema de uma mulher parece comum a todas, refletindo “o fundo comum sobre o qual se desenvolve toda a existência humana singular” (Beauvoir, 1967). A autora destaca que a vida das mulheres é resultado de construções sociais e históricas, contra explicações baseadas em determinismos naturais e enfatizando o papel do contexto e das experiências vividas na formação de suas trajetórias.

Em relação à experiência concreta da vida das mulheres, Simone de Beauvoir questiona:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 1999).

A notável afirmação de Simone de Beauvoir serviu como inspiração para movimentos sociais e debates sobre as causas femininas, abrindo novos horizontes e introduzindo pautas que questionam as construções sociais de gênero e os papéis impostos às mulheres ao longo da história.

Além desses, a frase encontra ressonância nas narrativas das professoras entrevistadas. Seus relatos, que abrangem desde a infância até o percurso formativo e as subjetividades até a atualidade, revelam um processo de construção identitária marcado por enfrentamentos e superações, nos quais ser mulher e professora configura-se como um ato de coragem, persistência, ousadia e fé. Essas características, ressaltadas como qualidades fundamentais pelas novas professoras, mostram um fundo comum em suas vivências. Essa correspondência reflete marcas individuais e específicas na trajetória de cada professora, ao mesmo tempo em que aponta os desafios e potencialidades compartilhados por mulheres que assumem a docência como espaço de emancipação e resistência.

3 MULHERES TECELÃS DE PALAVRAS – O PERCURSO NARRATIVO DAS PROFESSORAS EM TEFÉ-AM

Pai, o que que mulher pode estudar?
 — *Pode ser costureira, professora... — Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto.*
 — *Deixemos de sonho.*
 — *Vou ser professora — falei num sopro.*
Meu pai olhou-me, como se tivesse ouvido blasfêmia.
 — *Ah! Se desse certo... Nem que fosse pra mim morrer no cabo da enxada. Olhou-me com ar de consolo.* — *Bem que inteligência não te falta.*
 — *É, pai. Eu vou ser professora.*
*Alicerce de Geni Guimarães*⁷⁶ (1988, p. 73-79)

No âmbito deste estudo, são apresentados os percursos narrativos das novas professoras da cidade de Tefé, no Amazonas, que participaram desta pesquisa, destacando suas ações e práticas pedagógicas como referência em suas áreas de atuação. Com base em suas experiências, memórias, tempo de serviço e histórias de vida, buscamos evidenciar os valores, as estratégias e os desafios que construíram suas trajetórias no campo da educação. A análise pretendeu compreender de que maneira essas práticas, frequentemente permeadas por contextos socioculturais amazônicos, trazem um compromisso com a docência e promovem a transformação na realidade local. Ademais, investiga-se como as vivências pessoais e profissionais dessas professoras contribuem para a construção de suas identidades pedagógicas, consolidando-as como educadoras de destaque em suas áreas de ensino.

A Amazônia, com sua vasta extensão territorial e rica diversidade cultural, é frequentemente associada aos povos tradicionais, que constroem no imaginário coletivo imagens do exótico, do vazio demográfico e do admirável. Entretanto, nas áreas urbanas da região, destacam-se histórias de vida que se entrecruzam com a complexidade e os desafios de ser professora em um ambiente tão peculiar.

Durante a análise apresentada, examinamos as trajetórias de vida de professoras que, apesar de atuarem em contextos urbanos da Amazônia, possuem origens rurais e trazem consigo memórias e experiências significativamente influenciadas pelas especificidades da

⁷⁶ É professora, poeta e escritora. Nasceu no município de São Manuel (SP), em 8 de setembro de 1947. Iniciou a carreira literária escrevendo para jornais no interior paulista, onde envolveu-se com questões socioculturais do campo e reflexão em torno da literatura negra. In: Geni Guimarães. *Leite do peito: contos*. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura, 1988, pp. 73-79.

região. Destacamos como suas vivências pessoais e profissionais se entrelaçam com questões de gênero, bem como com processos identitários, políticos e culturais.

Ao mergulhar nas narrativas dessas educadoras, buscamos compreender como suas identidades são construídas pelo espaço urbano amazônico, no qual a hibridização da modernidade e as tradições locais convivem em um delicado equilíbrio. Suas histórias apresentam tanto os desafios enfrentados em salas de aula, quanto as estratégias de resistência e adaptação que elas desenvolveram como novas professoras empoderadas que educam em um ambiente que exige inovação e sensibilidade para com a ancestralidade cultural e local.

Com o intuito de evitar uma reprodução estruturada e rígida baseada em perguntas e respostas, optamos por suprimir tanto as perguntas quanto as intervenções da pesquisadora. Desse jeito, a partir das narrativas, buscou-se, na tecedura de suas vozes, construir um fio condutor explicativo que articulasse as lições de vida e de ensino dessas mulheres como educadoras, promovendo um diálogo entre as participantes da pesquisa, mesmo que seus relatos tenham sido registrados de forma individual e em momentos distintos.

A identificação do tema orienta a discussão que será desenvolvida ao longo do capítulo. Após o registro das narrativas – seja por meio da troca de ideias ou das partilhas –, seguiu-se uma avaliação crítica das ações pedagógicas realizadas por essas educadoras e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo, portanto, visa tornar visíveis essas vozes de professoras amazônicas que, embora em cenários urbanos, carregam em suas práticas pedagógicas as marcas de um território singular, no qual a educação se transforma em um ato de resiliência, de fortalecimento e solidariedade.

3.1 Fios que tecem a docência: análise de suas narrativas e modos de subjetivação da mulher

A docência, enquanto prática carregada de significados e experiências, apresenta-se como um espaço entrelaçado por histórias e memórias. Em sua gênese, a docência foi associada à figura do professor, concebido como mestre devido ao domínio do conhecimento e à responsabilidade pelo repasse de saberes aos estudantes. Porém, na sociedade contemporânea, o ato de ensinar tem se entrelaçado com o de aprender, evidenciando uma dinâmica mais colaborativa e participativa. Nesse processo, as mulheres que inicialmente

ingressaram nesse espaço de forma tímida e marginalizada, conquistaram progressivamente voz, presença e destaque.

Nesta seção, serão discutidos três eixos fundamentais que orientam as análises sobre a docência e suas implicações identitárias e sociais. Primeiramente, abordamos os **modos de subjetivação na docência**, considerando as percepções e construções identitárias das novas professoras amazônicas, enfatizando como suas vivências e contextos influenciam sua atuação pedagógica. Em seguida, exploramos a **articulação de memórias como processo contínuo na formação da identidade docente**, refletindo sobre como as experiências e recordações das professoras se entrelaçam na construção de suas práticas educativas. Por fim, analisamos as **trajetórias docentes e seus impactos no empoderamento feminino e social**, destacando o papel da educação na transformação da realidade e na ampliação das possibilidades de atuação das professoras na sociedade.

As narrativas das professoras entrevistadas trazem redes de significados que compõem suas trajetórias, com destaque para os modos de subjetivação delineados em suas histórias de vida. No contexto analisado, o processo de subjetivação implica a produção e ressignificação de subjetividades, destacando a singularidade de cada educadora em suas práticas e perspectivas.

A análise dos **“Modos de subjetivação na docência: percepções e construções identitárias de professoras amazônicas”** organiza essas vozes em diferentes aspectos, destacando como cada professora, de forma única, construiu suas experiências e (res) significou a docência dentro de seu espaço de atuação. Essa discussão se desdobrará nas narrativas a seguir:

Professora Geny Leandro: Eu vejo que, atualmente, o cenário que a mulher se constitui é bem mais simples. Antes, eu achava que era mais difícil, mas hoje percebo que não é tão complicado assim. No entanto, muitas mulheres acabam se acomodando na ideia de encontrar alguém que as sustente. Quando isso acontece, elas retornam àquela concepção tradicional de que a mulher foi criada pra servir. Minha mãe costumava dizer isso quando eu era pequena. Mas, com o tempo, entendi que o ‘servir’ a que ela se referia não significava simplesmente realizar tarefas para os outros, como lavar, passar ou cozinhar. Não era só isso. O ‘servir’, na verdade, começava por mim mesma. Ela me ensinava que eu precisava me preparar para ser independente e me sustentar sozinha. Minha mãe dizia: Quem não tem beleza não pode se segurar em nada; tem que se segurar no trabalho e no estudo. Essa frase sempre ficou marcada na minha vida. Inclusive, me recordo de algo semelhante que o professor Vanderlan dizia: Quem não tem enredo tem que ter alegoria. Essas lições me ensinaram a importância do esforço e da autonomia na vida (Informação verbal)⁷⁷.

⁷⁷ Entrevista concedida por Professora Geny Leandro à autora em 2024.

Professora Neurismar de Oliveira: Quando minha mãe saiu da casa dos compadres, a praga lançada contra ela era que suas filhas iriam “virar prostitutas”. Esse termo pejorativo era usado para diminuir mulheres, principalmente uma mãe solteira com filhas pequenas. Mas minha mãe foi firme e disse: “Vou provar o contrário. Minhas filhas vão estudar, trabalhar e ter uma vida digna, se Deus quiser.” Esse era um contexto muito machista, agravado pelo fato de o ambiente se permeado pelo álcool, já que o dono da casa bebia muito. Vivíamos em uma casa alugada, mas superamos todas essas adversidades e também as falas que diziam que não chegaríamos a lugar algum. Pelo contrário: todas as mulheres da família se tornaram mulheres de sucesso.

Eu, em especial, enfrentei outros desafios. Durante a infância eu tinha sobrepeso. Sempre fui muito gordinha, com rosto redondinho e sofria com apelidos como “cara de bolacha”. Além disso, minhas roupas frequentemente rasgavam por não servirem direito, e me chamavam de “botijão”. Essas flechas negativas vinham de todos os lados, mas eu me blindava. Quando adulta, também enfrentei dificuldades. A obesidade trazia a ideia de que eu era feia e involuntariamente, me comparava com outras pessoas.

Apesar disso, sempre me destaquei pelas minhas atitudes e conquistas. Na igreja, na escola, nos jogos, eu chamava atenção, mesmo sem querer. Isso gerava ciúmes nos espaços que frequentava, especialmente na universidade. Lá, fui uma das primeiras mulheres a concorrer a um cargo em disputa direta com um homem, que, na época, fazia falas extremamente machistas. Concorri de igual para igual e me tornei um grande destaque, tanto como mulher quanto como representante das mulheres naquele período, inclusive no espaço da universidade. Hoje, ainda estou na militância pelos direitos das mulheres na cidade, buscando abrir caminhos e fortalecer outras mulheres que, como eu, enfrentaram adversidades para ocupar espaços de destaque (Informação verbal)⁷⁸.

Professora Roberta Carina: Percebi, ao longo da minha trajetória, que ser uma mulher negra trouxe desafios particulares, principalmente no ambiente escolar. Alguns colegas, na infância e adolescência, costumavam me apelidar e fazer brincadeiras indesejáveis, muitas vezes utilizando palavras de baixo calão relacionadas à minha cor, ao meu cabelo e à minha condição de ser mulher negra. Essas experiências reforçaram minha percepção sobre o peso do racismo e do machismo, e como essas formas de violência afetam profundamente a autoestima e a nossa identidade. Na adolescência, presenciei um episódio que marcou minha visão sobre a naturalização da violência contra a mulher. Um rapaz agredia brutalmente uma mulher no meio da rua e, quando as pessoas tentavam intervir, ele gritava que ninguém deveria se meter porque ela era a cunhada dele e sabia “o porquê” de estar apanhando. Essa cena de violência explícita e exposta ficou gravada em mim como exemplo cruel de como as mulheres - especialmente as mais vulneráveis - enfrentam abusos muitas vezes justificados ou ignorados pela sociedade. Além disso, enfrentei outros tipos de violência ao longo da vida, seja no ambiente escolar, no trabalho, ou até mesmo em casa, onde punições severas também eram uma realidade. Crescer em uma família de origem humilde, com pais sem estabilidade financeira, significava lidar com muitos desafios. Sou a sétima filha e, ao observar as diferentes trajetórias dos meus irmãos, notei que alguns se dedicaram à agricultura e a pesca, enquanto outras, ao engravidar, tiveram que desistir dos estudos.

Apesar das dificuldades, a mudança da nossa família para Tefé, motivada pelo desejo de estudar, trouxe algo transformador. Meus pais lutaram pra oferecer oportunidades iguais a todos os filhos. Vi uma de minhas irmãs mais velhas, que também foi empregada doméstica, conseguiu concluir os estudos porque lhe deram essa oportunidade. Esse exemplo foi fundamental para que eu entendesse que a educação poderia ser o caminho para transformar nossa realidade. Então foi assim, com força de vontade determinação, segui em busca de formação, movida pelo desejo de alcançar uma vida melhor, de receber um salário e de ajudar meus pais a

⁷⁸ Entrevista concedida por Professora Neurismar de Oliveira à autora em 2024.

saírem das difíceis condições da agricultura. Ver minha mãe lavando roupas e trabalhando com tanto sacrifício me motivou ainda mais a acreditar na educação como verdadeiro instrumento de emancipação (Informação verbal)⁷⁹.

Professora Jainara Cruz: Estudar sempre foi algo que eu gostei de fazer, não por obrigação, mas porque realmente apreciava o processo. Quando enfrentava dificuldades, principalmente na matemática, ficava madrugadas em claro estudando até conseguir superá-las. Essa dedicação aumentou mais ainda pela trajetória dos meus pais, que trabalhavam na roça para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar. Ver de perto as dificuldades me fez refletir: ou eu estudava para mudar aquela realidade, ou acabaria no mesmo ciclo. Como estudar já era algo que eu gostava, isso me tornou meu maior incentivo. Essa vivência me ajudou a construir uma identidade com base no esforço, na superação e por acreditar que a educação pode transformar vidas, principalmente pra nós, mulheres que vivemos nesse contexto amazonense (Informação verbal)⁸⁰.

Professora Débora Santos: Eu acredito que a preparação, por exemplo, a formação dos professores da época em que foi minha infância, é diferente da formação que os professores têm hoje, principalmente em um lugar como aquele onde eu morava. Então, eu acredito assim: não que eles não fossem bons profissionais – eu lembro o quanto eles eram dedicados –, mas, na verdade, faltava uma formação como a que temos hoje.

Hoje, se formos às nossas escolas, os professores têm uma formação e uma formação continuada. Há, atualmente, um investimento muito maior na educação do que naquela época. Então, acredito que faltou muita coisa. E eu sei que a senhora vai me perguntar depois sobre o meu ensino médio. Foi no ensino médio que eu senti o quanto me fez falta esse conhecimento, alguns conhecimentos que eu não tinha e senti o impacto. No ensino médio, fui estudar na cidade, na escola Frei André da Costa. Minha família já estava estabilizada na cidade, aqui em Tefé. Eu lembro que sempre usava saia porque meus pais eram evangélicos, eles são pastores. Meu pai era super tradicional. Naquela época, a igreja em que estamos até hoje era muito tradicional, e a doutrina dizia que a mulher não podia usar calça comprida, joias e maquiagem – nem pensar.

Algo que me marcou muito foi algo que hoje chamamos de bullying, mas que na época não sabíamos. Eu sofri bullying porque usava saia. Lembro que os meninos na escola Frei André da Costa colocavam espelhinhos nos tênis para tentar ver minha calcinha. Isso me marcou de forma negativa ao ponto de eu querer usar calça comprida para me sentir igual às outras meninas e parar de sofrer aquilo. Eu sempre fui muito calada, muito tímida, e, de certa forma, eles utilizavam isso para me intimidar. Sofri muito com isso (Informação verbal)⁸¹.

Professora Thaila Fonseca: Eu me lembro de um tempo, quando eu era criança, das histórias que ouvíamos antes de dormir. Depois delas, a gente ia dormir, todos juntos debaixo de um mosquitoireiro - aquele monte de curumins, um monte de gente, todos juntos. Esses momentos, especialmente nos finais de semana, marcaram profundamente minha infância e foram ímpares no meu processo de construção da identidade como mulher amazônica. É uma memória muito forte e latente. Minha avó costumava compartilhar relatos da sua vida. Ela contava sobre os dias no roçado e histórias cheias de saberes ancestrais, como a ideia de que uma mulher não podia andar descalça enquanto menstruava ou deixar a calcinha em qualquer lugar. Minha avó também era parteira e guardava um vasto conhecimento tradicional, sempre com muito cuidado e respeito pelas crenças e práticas da época.

Entre tantas histórias, uma me marcou profundamente. Ela relatou um parto que fez, onde a criança não vingou, não nasceu. Segundo ela, o bebê tinha um corpo diferente; da cintura para cima era uma criança, mas da cintura para baixo tinha um formato de uma espécie de peixe de couro liso. Essas histórias me encantavam e

⁷⁹ Entrevista concedida por Professora Roberta Carina à autora em 2024.

⁸⁰ Entrevista concedida por Professora Jainara Cruz à autora em 2024.

⁸¹ Entrevista concedida por Professora Débora Santos à autora em 2025.

fascinavam, mas ao mesmo tempo despertavam medo e receio. Hoje, como professora e pesquisadora da Amazônia, entendo que esse sentimento era, na verdade, uma forma de respeito pelos seres encantados da floresta.

Acredito que minha identidade foi sendo construída a partir desse contato. Meu primeiro vínculo com o mundo foi vivenciar esses momentos com meus avós, primos, tios - que eram pescadores - e minha mãe. Apesar de ter nascido em Tefé, enquanto minhas irmãs nasceram todas naquela localidade, carrego comigo a certeza de que, mesmo saindo daquele lugar, a Amazônia nunca saiu de nós (Informação verbal)⁸².

Professora Samara Luz: Eu lembro que, desde a minha infância, já gostava de desenhar. Comecei com os desenhos de animes japoneses. Eu lembro que foi muito marcante para mim, porque eu era a única menina que desenhava. A maioria dos meus amigos eram homens, e eles desenhavam. Eu sempre era ‘a menina que sabia desenhar’ e não encontrava outra menina que também desenhasse. Depois, continuei gostando de desenhar. Mesmo no ensino médio, também mantive esse gosto. Uma parte muito significativa para mim foi quando já estudava em Manaus, no ensino médio, e surgiu um projeto social na escola. Esse projeto trabalhava com adolescentes em situação de vulnerabilidade social e disponibilizava oficinas de desenho, pintura e grafite para tirar esses jovens das ruas.

Eu entrei nesse projeto não por estar em situação de vulnerabilidade social, mas porque vi nele a possibilidade de aprender e aperfeiçoar a minha arte. Eu gostava muito de desenhar, mas não tinha quem me orientasse para isso, quem me ensinasse a fazer atividades artísticas. Foi lá, dentro desse projeto, que comecei a aprender tudo o que ainda hoje eu lembro.

Tem um fato interessante: quando foi no final, minha foto com o meu desenho apareceu estampada na capa de um jornal. Aquilo, no entanto, me deixou triste, porque a matéria falava do projeto e dava a entender que eu fazia parte do grupo de vulneráveis a quem ele se destinava. Apesar de ter feito o melhor desenho e de minha obra ter sido destaque na capa do jornal, a notícia não era verdadeira, e isso me entristeceu muito.

Mesmo assim, foi a partir dessa participação que aprendi muitas técnicas de desenho e pintura. Depois, já aperfeiçoei meu trabalho para retratar a realidade da natureza amazônica e o seu imaginário (Informação verbal)⁸³.

Cada relato, exposto na sequência das vozes narrativas, constituiu um mapeamento cartográfico das trajetórias femininas das professoras, mostrando tanto os elementos comuns quanto os aspectos singulares de suas vivências. A partir dessas narrativas, tornou-se possível identificar padrões de enfrentamento, resistência e construção identitária, ao mesmo tempo em que se destacam experiências únicas que condicionam suas subjetividades.

Na fala da professora ‘Geny Leandro’, observamos uma transformação em sua percepção sobre a condição feminina. Inicialmente, ela concebia essa realidade como marcada por maiores desafios, mas, com o tempo, passou a compreendê-la de maneira mais dinâmica, reconhecendo que as dificuldades podem ser superadas.

Já no relato da professora ‘Neurismar de Oliveira’, temos a centralidade da imagem corporal como um marcador social. Sua narrativa mostra um percurso impregnado por

⁸² Entrevista concedida por Professora Thaila Fonseca à autora em 2024.

⁸³ Entrevista concedida por Professora Samara Luz à autora em 2024.

comentários depreciativos que, desde a infância, impuseram a necessidade de desenvolver mecanismos de resistência e um processo contínuo de blindagem emocional.

A narrativa de ‘Roberta Carina’ distingue-se das demais por enfatizar a questão racial como um elemento central em sua trajetória. A condição de mulher negra e de origem socioeconômica desfavorecida impôs desafios específicos, nos quais o racismo opera como um fator estruturante da sua construção identitária. Sua experiência, clarificada em suas memórias, expõe obstáculos individuais e dinâmicas sistêmicas mais amplas, como a interseccionalidade entre gênero e raça, problema estrutural que atravessa a realidade de muitas mulheres negras na docência.

Vale destacar que a experiência de passar madrugadas estudando para superar dificuldades na matemática revela uma perseverança da professora ‘Jainara Cruz’, destacando-se como um exemplo de aprendizagem autodidata e de autoempoderamento. Seu esforço representou uma estratégia concreta para transformar sua realidade, rompendo com o ciclo de dificuldades vivenciado por seus pais.

Por outro lado, a narrativa da professora ‘Débora Santos’ indica a influência da religiosidade na construção de sua identidade e comportamentos, principalmente no que diz respeito ao controle social sobre o corpo feminino. O bullying que ela enfrentou, decorrente da escolha religiosa de vestir saia, aponta a imposição de normas de gênero e a vigilância sistemática sobre os padrões estéticos femininos. A saia, nesse contexto, tornou-se um símbolo de cerceamento da liberdade de expressão do corpo das mulheres, apontando o peso das expectativas sociais que determinam comportamentos e padrões estéticos preestabelecidos pela sociedade.

No testemunho da professora ‘Thaila Fonseca’, observamos uma análise profunda sobre a maneira como as tradições e crenças locais influenciam a formação da identidade das novas mulheres amazônicas, mostrando um ciclo contínuo de aprendizagem e respeito intergeracional. A referência direta ao saber ancestral de sua avó, com destaque para sua experiência como parteira, estabelece uma forte ligação com as práticas tradicionais da Amazônia.

A última professora, ‘Samara Luz’, compartilha sua história de isolamento inicial no campo artístico, decorrente da escassez de referências femininas. Todavia, ela se vê engajada no desafio de romper as barreiras de gênero, com o objetivo de se tornar uma referência para outras mulheres no campo da arte.

Essas narrativas de vida das sete professoras aqui apresentadas, expressam um processo complexo e diversos elementos interligados da construção de identidade. Embora cada professora tenha suas experiências pessoais, as histórias se entrelaçam por uma série de temas comuns que oferecem uma visão diversificada sobre a subjetivação feminina na região.

Todas as professoras, de alguma forma, enfrentaram desafios decorrentes das expectativas de gênero, que atuaram como obstáculos em suas trajetórias. Contudo, muitas conseguiram superar essas dificuldades por meio da criação de estratégias, utilizando a educação e outras práticas como ferramentas de empoderamento. Em diversos casos, os projetos tiveram que ser adiados, mas as adversidades, ao longo do tempo, foram transformadas em fontes de força interior.

Nesse processo, a fragilidade socialmente atribuída à mulher deu espaço a uma figura resiliente, que, embora não tenha apagado as marcas do sofrimento e das dificuldades, aprendeu a exibir suas cicatrizes como símbolos de resistência. Essas cicatrizes, tatuadas na pele, representam a essência de uma mulher que ensina por meio do próprio corpo, da voz, da experiência vivida e da história que carrega.

Após a análise das narrativas que destacaram os modos de subjetivação e as construções identitárias das professoras, passamos a refletir sobre a “Articulação de memórias como processo contínuo na formação da identidade docente”. Nesse ponto, a discussão se concentrou no papel das memórias, não apenas como recordações pessoais, mas como elementos dinâmicos que contribuem para a formação das identidades docentes.

A articulação dessas memórias, tanto individuais quanto coletivas, indica como elas se entrelaçam no processo de construção e transformação das práticas pedagógicas, constituindo-se como um elemento essencial na trajetória dessas educadoras.

Conforme será evidenciado nas falas a seguir:

Professora Geny Leandro: Eu sou do tipo de pessoa que os outros precisam conviver comigo para me conhecer, e eu também preciso conviver com alguém para conhecê-la de verdade. Eu nunca julgo pela aparência, nunca fiz isso. Eu acho que olhando para trás, percebo que minha mãe, de certa forma, nos fez sentir pequenos às vezes. Talvez isso tem ocorrido por termos vindo da zona rural. Ela nos ensinava a aceitar a nossa situação: sermos filhos de agricultores, termos pele parda, traços ribeirinhos - tudo isso. Mas eu entendi que não era por maldade. Era porque ela própria viveu essas condições e, de certa forma, internalizou essa visão. Pra ela, se você é pobre, mora no interior, é pardo, anda de rabeta e não tem nome conhecido na cidade, então precisa trabalhar duro para alcançar uma vida digna. Foi com base nisso que ela nos ensinou a caminhar na vida - e nós caminhamos.

Hoje, faço questão de transmitir essas lições aos meus alunos. Converso com eles, chamo para conversa individual, porque, às vezes, eles precisam dessa orientação

para a vida. E acredito que, assim como minha mãe fez comigo, também posso ajudá-los a enxergar o valor do esforço e da superação (Informação verbal)⁸⁴.

Professora Neurismar de Oliveira: Na minha formação como professora, fui pioneira na UEA. Desde cedo, já participava ativamente de movimentos de militância e, ao ingressar na universidade, continuei envolvida. Fui uma das que lideraram a militância para a criação do CEST, que temos hoje. Além disso, tive a honra de ser a primeira presidente do Centro Acadêmico do Curso Normal Superior, em uma época em que as aulas ainda aconteciam no colégio Madre Ofélia. Disputei uma eleição para o diretório acadêmico, mas acabei perdendo para o Eloim, algo que me deixou bastante chateada, pois vivíamos uma rivalidade acirrada durante a campanha.

Apesar disso, lembro que a nossa equipe tinha iniciativas importantes, como a ficha de inscrição para o primeiro emprego das acadêmicas, especialmente as mulheres. Isso era um passo significativo, pois ajudávamos a articular a oportunidade de trabalho. Uma colega nossa, a Míriam, conseguiu seu primeiro emprego com o apoio do CANST, sigla do centro acadêmico, por meio dessa articulação. Depois, formamos uma comissão do diretório acadêmico e fomos a Manaus pedi a instalação do CEST, algo que marcou os primeiros passos do movimento estudantil na região. Sempre estive envolvida em movimentos dentro da universidade, e isso foi muito gratificante.

Lembro também do doutor Lourenço, então reitor da universidade, que certa vez comentou: “Você é muito insatisfeita, igual ao pessoal de Parintins.” Quando ele perguntava se dez salas de aula eram suficientes, eu respondia: “Só as salas de aulas não bastam.” Hoje, mesmo com a estrutura do CEST, considero que ainda é pequeno para o que poderíamos alcançar. Entretanto, ao passar por aquele espaço e ver tudo o que foi construído, percebo que não me sinto completamente parte da universidade. Parece que, ao nos formarmos, cortamos o “cordão umbilical” com a instituição (Informação verbal)⁸⁵.

Professora Roberta Carina: Percebi que poderia mudar minha trajetória de vida quando me motivei a estudar mais, determinada a não seguir a mesma profissão que meus pais e alguns dos meus irmãos, que precisaram abandonar os estudos pelo caminho. Minha vivência teve um papel importante nessa decisão, em especial pela convivência próxima com professoras. Minha mãe trabalhava como lavadeira e, muitas vezes, lavava roupas de professoras da época. Sempre que íamos entregar ou buscar as roupas, acabávamos conversando com elas. Essas interações foram marcantes, pois mostravam que as professoras tinham uma vida estável, melhores condições financeiras e eram reconhecidas e respeitadas na sociedade.

Quando uma de minhas irmãs mais velhas se formou tornando-se uma das primeiras da família a alcançar esse objetivo, ela rapidamente conseguiu emprego como professora. Isso nos motivou ainda mais a estudar e a valorizar a educação como uma oportunidade real de transformação. Esse exemplo foi tão forte que não parou por aí: hoje, não apenas eu, mas outras mulheres da minha família também seguiram a carreira docente.

Essas experiências, somadas à convivência com professoras e ao exemplo de minha irmã, foram fundamentais na construção da minha identidade como educadora. Elas me mostraram que a docência não é apenas uma profissão, mas uma possibilidade de realização pessoal, de reconhecimento social e de mudança de vida, tanto pra mim quanto pra aqueles que eu ensino (Informação verbal)⁸⁶.

⁸⁴ Entrevista concedida por Professora Geny Leandro à autora em 2024.

⁸⁵ Entrevista concedida por Professora Neurismar de Oliveira à autora em 2024.

⁸⁶ Entrevista concedida por Professora Roberta Carina à autora em 2024.

Professora Jainara Cruz: Admiro minha perseverança e determinação, e sempre reforço em minhas falas que, independentemente da situação em que você esteja, é possível superá-la. Uma das principais formas de transformação é pela educação e pelo estudo. Como mulheres, precisamos buscar qualificação e conhecimento, isso nos garante autonomia. Seja casada, divorciada ou solteira, a educação nos permite sustentar nossa independência, sem depender de ninguém. Quando construímos nossa força a partir da nossa própria raiz, tornamo-nos capazes de voar para onde quisermos. Eu acho que o principal ponto, pra nós, mulheres, é adquirirmos a nossa independência. Ela não apenas nos liberta, mas também nos fortalece como educadoras, permitindo que inspiremos outras mulheres a trilhar esse caminho (Informação verbal)⁸⁷.

Professora Débora Santos: Meus primeiros incentivadores a estudar, a querer estudar, foram os meus pais. Como eu lhe falei, nós vivíamos numa comunidade distante da cidade, onde a vida era muito difícil. Mas, ainda assim, eles sempre se preocuparam. Tanto que, quando foi preciso, eu tive que vir para a cidade estudar. Vim pra Tefé. Eles se preocuparam com a gente. Eu lembro, mesmo meu pai, como eu lhe falei, ele tinha essa cabeça tradicional lá atrás, mas sempre disse: ‘Minha filha, você vai estudar’.

Então, o maior incentivo foram os meus pais. Eles sempre me deram toda a condição necessária para que eu só estudasse durante todo o percurso da minha formação, desde a minha infância. Realmente, foram eles.

Eu lembro, professora Mírian, que eu tinha uns 17 anos. Foi a primeira vez que me apaixonei, e aí meu pai me sentou no sofá e perguntou: ‘O que você quer da sua vida?’ Eu respondi: ‘Ah, pai, eu quero estudar, quero ter uma profissão.’ E o meu pai disse: ‘Pois é, então você vai estudar. E estou lhe proibindo de namorar agora.’ Ele falou: ‘Vai chegar o tempo.’ Meu pai sempre teve essa firmeza.

A mãe era mais carinhosa, mais dócil. Talvez ela até tivesse deixado, não sei. Mas meu pai disse: ‘Não, você não vai namorar agora. Vai estudar.’ Então, eles plantaram esse desejo dentro do meu coração, porque a minha mãe já era professora, já trabalhava fora, e eu gostava muito de vê-la como professora. Eles me inspiraram a ser essa professora que eu sou hoje (Informação verbal)⁸⁸.

Professora Thaila Fonseca: Desde pequena, eu carregava comigo o desejo de, quando crescesse e estudasse, iria falar sobre a Amazônia. Isso foi marcado na minha memória, e por muito tempo cresci ouvindo histórias sobre a região. Mais ou menos assim... [silêncio] porém, quando entrei na faculdade, enfrentei uma grande dificuldade de acesso a informações sobre a Amazônia. No ensino médio, estudávamos muito pouco sobre ela, embora eu soubesse que havia muito conteúdo disponível. O problema era que esse material não era acessível pra nós.

Tínhamos dificuldades tanto pelo acesso limitado à internet quanto pela escassez de materiais específicos, como livros que tratassem da história e da cultura amazônica. Eu conhecia muito mais sobre outras regiões do Brasil e do mundo do que sobre a Amazônia, o que me incomodava profundamente. Na tentativa de superar essa barreira, eu buscava alternativas. Lembro que inventava trabalhos em outras escolas para ter contato com livros que tratassem da história da Amazônia. E, confesso [com risos], cheguei a furtar alguns livros que encontrava e que traziam informações valiosas sobre a região. Eu dava um jeito. Era muito difícil falar ou estudar sobre Amazônia devido à falta de materiais e à própria questão logística que dificultava o acesso ao conhecimento da região. É curioso e contraditório, estamos na Amazônia, mas a Amazônia não está acessível para nós, seus moradores. Conhecemos muito mais sobre o que está fora daqui do que sobre o que nos cerca.

⁸⁷ Entrevista concedida por Professora Jainara Cruz à autora em 2025.

⁸⁸ Entrevista concedida por Professora Débora Santos à autora em 2024.

Hoje, com a internet, graças à Deus, o acesso à informação tem sido facilitado. No entanto, ainda enfrentamos o desafio de desconstruir a visão estereotipada da Amazônia como um espaço selvagem e exótico. Essa percepção ainda é muito forte. Como educadora, busco desmistificar essa visão por meio do meu trabalho, promovendo reflexões e uma visão mais realista e próxima da riqueza cultural social e histórica da Amazônia (Informação verbal)⁸⁹.

Professora Samara Luz: Eu trabalhei uns três anos com o seu Oliveira, como designer de joias. Enquanto estava nesse trabalho, surgiu a oportunidade de fazer um vestibular para a licenciatura em Artes Visuais. Eu sempre gostei de arte, me identifiquei muito, e sempre quis fazer algo relacionado à área. Meu sonho inicial era fazer Design Gráfico, mas aqui não havia curso voltado para isso, só em Manaus. Então, optei por Artes Visuais, que foi a oportunidade oferecida pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), em parceria com a UFAM. Era uma modalidade semipresencial: os professores vinham no início de cada disciplina, e depois estudávamos de forma virtual. Me dediquei, estudei e consegui me formar.

Eu me lembro que, quando estudava, tenho uma forte lembrança dos meus professores do ensino fundamental e médio. O que mais me marcou nesse processo foi a ausência. Eu sempre gostei de arte e esperava que, dentro da disciplina de Arte, pudesse encontrar aquilo que eu queria, que me interessava. Quando me formei, **decidi ser a professora que eu nunca tive.**

Só que, depois que fui para a sala de aula, entendi aquela professora (risos). Eu tinha a ideia de trabalhar as questões que não tive oportunidade de aprender durante o meu ensino. Porém, quando realmente entrei em uma sala de aula, como professora de Artes, e vi todos os problemas – a falta de material, de recursos –, vivenciei a realidade. A expectativa de transformar o mundo, tão presente quando nos formamos, acaba encontrando a realidade (Informação verbal, grifos nosso)⁹⁰.

As narrativas apresentadas pelas professoras indicam, por meio de suas falas, os detalhes significativos de suas histórias de vida, compartilhados com mais ou menos fluidez, algumas vezes intercalados por pausas e recordações. Cada uma delas, à sua maneira, trouxe experiências que marcaram sua trajetória e, ao serem narradas, tornaram-se fundamentais para a construção e compreensão de sua identidade docente.

Esses relatos, analisados a partir da articulação de memórias, evidenciam como o processo de rememoração e a reflexão sobre trajetórias individuais são essenciais na construção da identidade docente, impactando tanto a prática pedagógica quanto a concepção de ensino dessas mulheres educadoras. Suas vozes entrelaçam histórias de mulheres amazônicas que fazem da educação um ato de resistência e transformação. Seus percursos são marcados por:

- ✓ O desejo de aprender e ensinar como forma de emancipação;
- ✓ Os desafios estruturais que dificultam o acesso ao conhecimento;
- ✓ O choque entre idealização e realização no exercício da docência;
- ✓ A memória como elemento formador da identidade docente;

⁸⁹ Entrevista concedida por Professora Thaila Fonseca à autora em 2024.

⁹⁰ Entrevista concedida por Professora Samara Luz à autora em 2024.

Identificamos que a educação surge nas narrativas das professoras ‘Jainara Cruz’, ‘Débora Santos’ e ‘Thaila Fonseca’, como um dispositivo de formação e instrumento de emancipação pessoal e coletiva. Para elas, o acesso ao conhecimento representou uma possibilidade de superação e autonomia, permitindo solidificar os pilares formativos de suas próprias trajetórias e a inspiração de outras mulheres a trilharem caminhos semelhantes. No decorrer desse percurso, a professora ‘Thaila Fonseca’ menciona um aspecto imprescindível ao destacar a luta pelo acesso ao conhecimento sobre a própria Amazônia, demonstrando a importância da educação no fortalecimento das identidades locais.

A fala da professora ‘Neurismar de Oliveira’ é um exemplo de como a memória e as vivências desempenham um papel central na construção da identidade docente. Sua trajetória na UEA é marcada por um envolvimento ativo com o movimento estudantil e uma militância pela criação do CEST/Tefê. A professora recorda com clareza suas interações com a instituição, as lutas e as vitórias, como a liderança no Centro Acadêmico do Curso Normal Superior, e também as frustrações, como a derrota nas eleições para o diretório acadêmico. A metáfora do “corte do cordão umbilical” com a universidade, indica a ruptura simbólica entre a professora e a instituição, refletindo uma memória de distanciamento que, pouco a pouco, também sinaliza um movimento contínuo de autoconstrução e reconfiguração de sua identidade.

A análise das narrativas das professoras ‘Débora’, ‘Thaila’ e ‘Samara’ indica os desafios estruturais no acesso ao conhecimento, trazendo entre esses, as desigualdades que marcaram suas trajetórias formativas. A professora ‘Débora’ enfrentou barreiras geográficas, necessitando deslocar-se para continuar seus estudos. A professora ‘Thaila’ deparou-se com a escassez de materiais sobre a Amazônia, chegando a recorrer a estratégias extremas, como o furto de livros, para obter conhecimento sobre sua própria região.

Já a professora ‘Samara’ experienciou a ausência de docentes que atendessem às suas expectativas na área de Arte, vindo posteriormente a constatar as limitações estruturais e materiais que comprometem o ensino da disciplina. Esses relatos evidenciam tanto as dificuldades de acesso ao conhecimento quanto a precariedade estrutural do ensino, que se perpetua ao longo da trajetória acadêmica e profissional dessas professoras, impactando suas práticas e a formação de novas gerações.

No encontro entre idealização e realidade e na docência, as novas professoras compartilham experiências que trazem tanto suas inspirações quanto os desafios da profissão.

A professora ‘Jainara Cruz’ destaca a qualificação como um meio de fortalecimento e autonomia para se encontrar enquanto mulher. A professora ‘Débora’ encontrou na mãe sua maior referência, seguindo sua vocação para o magistério. Já a professora ‘Thaila’ precisou buscar alternativas para estudar sobre a Amazônia e, hoje, se empenha em sala de aula para desconstruir visões distorcidas sobre a região.

Por sua vez, a professora ‘Samara’ desejava ser a professora que nunca teve, mas, ao ingressar no ensino, deparou-se com os desafios estruturais da profissão. Portanto, compreendemos que as professoras constroem suas identidades docentes a partir de sonhos e referências, mas precisam constantemente negociar suas expectativas com as limitações e adversidades da prática docente.

A articulação das memórias como um processo contínuo na formação da identidade docente indicou que as experiências vividas e narradas trouxeram a percepção das professoras sobre si mesmas, ao mesmo tempo que reforçaram o sentido de pertencimento e reconhecimento de seu papel na sociedade. Esse percurso se entrelaçou com desafios, conquistas e transformações que marcaram suas trajetórias.

Dessa forma, para compreender como essas experiências impactaram o empoderamento feminino, foi essencial dar voz às próprias professoras. Suas narrativas expressaram os significados atribuídos ao exercício da docência, os desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias formativas e a relevância de sua atuação nos espaços educacionais e sociais.

A seguir, suas vozes sustentaram essas vivências, revelando como a prática docente se estabeleceu como um espaço de fortalecimento e transformação.

Professora Geny Leandro: Já passei por situações que seriam muito vergonhosas, mas enfrentei tudo de cabeça erguida. Perdi um casamento, me separei, mas nunca permiti que essas experiências negativas me colocassem para baixo. Às vezes, percebo em mim uma força tão grande que eu mesma não sabia que tinha. Consegui reconstruir minha vida mesmo após passar por momentos tão difíceis. Hoje, tenho um parceiro que não é pai das minhas filhas, e considero o diálogo algo essencial. Para mim, o diálogo é o que me permite viver uma vida verdadeira, porque, por muito tempo, fiz muitas coisas pelos outros. Casei por conveniência – pela religião, pela comunidade, pela família –, mas não era o que eu realmente queria. Naquele momento, eu não sabia que poderia ir contra aquilo. Mas fui. Apreendi.

Tive minhas filhas, e não dá pra voltar atrás, são por elas que vou lutar. Perdi um casamento, porque, no casamento, é preciso que ambos estejam dispostos. Quando não há reciprocidade, não é possível continuar. Passei por essas fases, por essas situações, mas nunca baixei a cabeça. Estou aqui, seguindo em frente.

Hoje, percebo que aquelas pessoas que antes desviavam o olhar ao me ver agora falam comigo de forma tranquila, com respeito. Acho que isso acontece porque elas

perceberam que eu não estava brincando, que minhas decisões eram sérias. (Informação verbal)⁹¹.

Professora Neurismar de Oliveira: Sempre fui uma pessoa ousada na forma de me expressar. Acredito que minha maior superação, seguindo o exemplo da minha mãe, que não teve as mesmas oportunidades, foi transformar essa realidade na minha principal motivação. Hoje, sinto que sou responsável por ela, retribuindo tudo o que ela me proporcionou no início da minha trajetória escolar e na minha formação acadêmica.

Realizei uma especialização em serviços sociais, Gestão de Políticas Sociais, o que me aproximou ainda mais do universo ao qual pertenço. Apesar de possuir dois concursos, atualmente atuo como secretária e isso é área de exatas, mas meu trabalho vai muito além disso, pois envolve compreender e lidar com um amplo contexto humano.

Na escola onde trabalho, não sou vista apenas como alguém do setor administrativo. Sou reconhecida por exercer múltiplas funções: ministro palestras, acolho alunas que enfrentam problemas, crise de ansiedade, acompanho casos relacionados a álcool e drogas, e ofereço suporte pedagógico. Então, o meu papel não se limita a tarefas burocráticas como lançamento de notas. Pelo contrário, procuro fazer a diferença em tudo que faço.

Esse reconhecimento é visto, por exemplo, pela confiança que a diretora deposita em mim, delegando responsabilidades importantes. Ela diz: “Neuris vai lá, que é uma crise de ansiedade”; “Neuris chama a ambulância”. Então, assim, em situações como uma crise de ansiedade, sou chamada para intervir. Também coordeno ações como chamar uma ambulância quando necessário, e participo ativamente de campanhas e oficinas como as do Programa Saúde na Escola (PSE). No mês de setembro, estive à frente das palestras do Setembro Amarelo, e já estamos nos preparando para o Outubro Rosa.

Pra mim, esse trabalho representa uma verdadeira realização profissional. Não estou limitada há um papel específico. Eu não sou aquele quadrado, eu sou parte viva da escola contribuindo para o acolhimento e orientação e o cuidado com a comunidade escolar (Informação verbal)⁹².

Professora Roberta Carina: Muitas vezes, já me senti insegura por ser mulher, em diversas situações. Quando nos mudamos para o bairro de Fonte Boa, ainda havia pouquíssimas casas por aqui. Viemos pra cá porque minha irmã, que já era professora, conseguiu comprar um terreno pra nossa mãe.

Na época, a escola mais próxima era o Eduardo Sá, mas ela só oferecia aulas até a 4ª série durante o dia e não havia escolas que oferecessem turmas de 6º ao 9º ano no período diurno perto da minha casa. Então precisei começar a estudar à noite no Eduardo Sá. No entanto, aquele foi um ano difícil. O trajeto até a escola era longo, o local era perigoso, cercado por matagal, e faltava iluminação. Havia o constante risco de encontrar pessoas mal-intencionadas, o que me deixava insegura. Mesmo indo acompanhada pela minha irmã ou pelo meu irmão de criação, a sensação de vulnerabilidade era grande. Por esses motivos, a gente desistiu neste ano. No ano seguinte, retomamos os estudos em uma escola mais distante, durante o dia, porque não tinha condições da gente estudar de noite. Essa experiência marcou profundamente a minha vida.

Hoje, como professora e mulher, carrego essas vivências em minhas contribuições no ambiente escolar. Procuro abordar a importância da resistência, da dedicação e, acima de tudo, do empoderamento feminino. Enfatizo entre os estudantes, para

⁹¹ Entrevista concedida por Professora Geny Leandro à autora em 2024.

⁹² Entrevista concedida por Professora Neurismar de Oliveira à autora em 2024.

minhas alunas e colegas que é essencial não se calar diante das adversidades, que as mulheres devem apoiar umas às outras e buscar construir uma rede de fortalecimento.

Acredito que o empoderamento começa quando uma mulher encontra apoio, seja na escola, no trabalho ou em qualquer espaço que ocupe. Ter uma voz ativa e se posicionar diante das situações é um ato transformador. Além disso, é fundamental que mulheres tenham uma estrutura psicológica fortalecida para enfrentar os desafios que podem levar ao silenciamento.

Por isso, trabalho para mostrar que é possível romper com o ciclo de insegurança e construir um espaço onde as mulheres tenham firmeza, coragem e apoio necessário para acreditar em si mesmas. Empoderar-se é, antes de tudo, reconhecer o próprio valor, com voz e presença (Informação verbal)⁹³.

Professora Jainara Cruz: Nós estamos aqui na minha raiz, eu estudei aqui no Getúlio Vargas desde o Pré-escolar. Foi aqui que eu iniciei minha trajetória escolar. Estudei na Escola Estadual Getúlio Vargas desde o pré-escolar e permaneci até o término do Ensino Fundamental. No entanto, precisei sair da escola porque, naquela época, o Ensino Médio era oferecido apenas no período noturno, o Acadêmico e não era acessível para menores de idade

Por isso, fui para o Colégio Frei André, do outro lado do rio, onde concluí o Ensino Médio, fazendo o Magistério, terminei essa formação em 2001, fazendo parte da penúltima turma de Magistério oferecida pela instituição. Posteriormente, decidei retornar à escola Getúlio Vargas para refazer o Ensino Médio, dessa vez na modalidade do Curso: Acadêmico, com o objetivo de me preparar melhor para o vestibular. Durante esse período, acabei interrompendo os estudos no segundo ano porque fui aprovada no vestibular da UEA.

Inicialmente, eu tinha o desejo de cursar Matemática, mas minha mãe, preocupada com a dificuldade da área, sugeriu que eu escolhesse outra disciplina pela qual eu tivesse afinidade. Assim, optei por História, e acabei me apaixonando pela área. Fiz o vestibular em 2003, mas, devido a atrasos na construção do prédio do CEST, nossa turma iniciou as aulas apenas em 2004. Concluí a graduação em 2008. Apesar de estar satisfeita com minha formação e atuação, ainda sonho em fazer uma segunda graduação em Matemática.

Outro aspecto marcante na minha trajetória é que sempre assistido em escolas públicas, desde o pré-escolar até a graduação. Apenas na pós-graduação optei por uma instituição particular.

Minha paixão por ensinar surgiu ainda na infância. Naquele tempo o uso do giz era comum nas escolas e meu professor sempre dava pedaços de giz pra gente e, eu recriava as aulas nas paredes de madeira da minha casa, que funcionavam como lousas improvisadas. Era possível apagar e recomeçar, o que me encantava e já revelava a minha vocação para a docência.

Ao cursar o magistério, esse amor pela educação se intensificou, principalmente ao trabalhar com crianças pequenas. Minha primeira experiência profissional foi com a Educação Infantil, no maternal. Cuidar das crianças, dar banho, trocar fraldas – todas essas tarefas que exigiam dedicação e zelo não me causavam desconforto, mas, pelo contrário, aumentavam ainda mais minha paixão pela profissão. (Informação verbal)⁹⁴.

Professora Débora Santos: Eu inicio as minhas aulas com a história de vida dos alunos, para conhecer a realidade em que vivem e, assim, me planejar. A quantidade

⁹³ Entrevista concedida por Professora Roberta Carina à autora em 2024.

⁹⁴ Entrevista concedida por Professora Jainara Cruz à autora em 2024.

de narrativas e discursos sobre essa questão de proibição, que eu ouço as alunas mencionarem, é muito grande. Elas dizem: 'Ah, eu estou voltando a estudar hoje porque casei cedo', ou 'O esposo não deixou estudar', ou ainda, 'Eu venho estudar e ele tem muito ciúmes, me ameaça'.

Enfim, essa questão é muito presente até os dias de hoje nas minhas turmas de EJA. Eu não desenvolvo nenhum projeto específico na EJA, mas sempre busco, de alguma forma, nas minhas aulas, levar textos e, no mês de março, atividades relacionadas ao direito da mulher.

São situações comuns com as quais convivemos, algo que nunca acabou e, acredito, nunca vai acabar. Eu acho que nós, enquanto professores e formadores, devemos usar algo dentro da sala de aula para combater esse tipo de pensamento, inclusive das próprias mulheres, que, às vezes, acham que merecem. Elas dizem: 'Ah, eu escolhi casar, eu mereço essa situação'. Elas próprias se sentem merecedoras daquilo. Muitas desistem por causa do ciúme, que é algo muito recorrente. Mas, sempre que posso, realizo práticas nesse sentido (Informação verbal)⁹⁵.

Professora Thaila Fonseca: Como nasci na sede da cidade, acredito que não enfrentei tantas dificuldades estruturais. Minha mãe sempre falava que comecei a ler muito cedo, com cerca de 4 ou 5 anos de idade. Ela conta que, nessa idade, eu já sabia ler, mas, curiosamente, nem poderia ser promovida para a série seguinte por conta da minha idade. Minha mãe dizia que eu estava muito à frente do meu tempo. Eu morava pertinho da escola Maria Mercês, onde eu estudava. Então eu ia e voltava a pé. Meu pai era funcionário público e minha mãe era dona de casa, somos seis irmãs e um irmão de criação. Desde pequena, mesmo antes de saber ler de fato, eu já abria os livros de histórias e lia usando a imaginação. Sempre tive afinidade com as palavras, mas enfrentava dificuldade em matemática. Nunca fui boa nas exatas e, mesmo com dedicação, muitas vezes passei arrastada.

Ainda assim, com esforço e persistência, consegui superar esses desafios ao longo da minha vida. Como aluna, era conhecida por ser muito faladeira, costumava falar pelos cotovelos, falava bastante, o que me rendia chamadas de atenção dos professores. Apesar disso, sempre mantive o respeito por eles, mesmo que não conseguisse conter meu espírito comunicativo. Essa característica, que hoje reconheço como uma forma de autenticidade, fazia parte de quem eu era. Posso dizer que essa habilidade comunicativa é algo inato, algo que sempre me acompanhou. (Informação verbal)⁹⁶.

Professora Samara Luz: Eu passei a minha adolescência, dos 8 até os 19 anos, em Manaus. Aos 19 anos, retornei para Tefê e vim morar com a minha mãe. Quando cheguei em Tefê, surgiu uma proposta de trabalho. Como eu gostava muito de desenhar, surgiu uma oportunidade como designer de joias em uma joalheria da cidade, a Fely Joias. Fui trabalhar com toda empolgação, feliz e alegre. No entanto, ao chegar lá, me deparei com uma equipe formada somente por homens. Confesso que fiquei super nervosa. Esse local confecciona joias artesanais e também vende joias industrializadas. Para que eu pudesse desenvolver as peças, precisei aprender a produzi-las, e foi aí que vivi em um ambiente muito hostil.

Às vezes, eles me menosprezavam, dizendo: "Nossa, uma mulher aqui." Outras vezes, ignoravam minha presença. Porém, depois que comecei a me destacar como ourives, usando minha criatividade, criei muitas peças diferentes. Até então, não havia na cidade joias com desenhos laterais nos anéis de pedra.

Um anel de pedra é muito procurado pelas mulheres daqui. Fiz anéis com pedras quadradas, redondas, e, com minha visão feminina, talvez tenha dado um toque especial. Eu adicionava florzinhas, borboletinhas e criava diversos modelos de anéis

⁹⁵ Entrevista concedida por Professora Débora Santos à autora em 2024.

⁹⁶ Entrevista concedida por Professora Thaila Fonseca à autora em 2024.

de pedra. Isso chamou muita atenção do meu patrão, que era o Senhor Oliveira e da equipe. Inclusive, desenvolvi um álbum com modelos de anéis de pedra, e os meninos comentavam: "Meu Deus, como pode, uma mulher." Ora eles me elogiavam, ora ficavam chateados comigo. No entanto, eu percebia, que, ao longo do tempo, minha presença estava rompendo barreiras e desconstruindo estereótipos.

Assim, percebi bastante hostilidade no meu ambiente de trabalho, mas eu não desisti. Mesmo diante da hostilidade, a minha persistência e criatividade foram fundamentais para conquistar um espaço de respeito e reconhecimento (Informação verbal)⁹⁷.

A presente análise tem como propósito examinar as narrativas das professoras participantes da pesquisa, conforme sintetizadas na sequência intitulada **‘Trajetórias docentes e seus impactos no Empoderamento feminino e social’**. Para tanto, a análise foi conduzida em duas etapas: primeiramente, a descrição e interpretação individual das falas, destacando elementos singulares de cada trajetória; em seguida, a identificação dos padrões que atravessam os relatos, de forma a capturar aspectos coletivos da experiência docente na Amazônia. Cada depoimento registrado na estrutura analítica representou um momento de ‘escuta sensível’, expressando a vivência singular de cada mulher professora.

Enquanto pesquisadora e também professora, busquei apreender a descrição rígida e objetiva dos relatos, além dos detalhes, as expressões e os gestos, de modo a transpor para a escrita a pluralidade de sentidos presentes nessas narrativas, conferindo-lhes densidade interpretativa e textual.

A análise do relato de ‘Geny Leandro’, a professora com mais tempo de serviço no magistério, expõe uma trajetória marcada pela superação pessoal e pela constante busca por reencontros consigo mesma. Seu depoimento foi uma avaliação sobre os desafios enfrentados ao longo de sua vida, onde o casamento, religião e comunidade desempenharam papéis significativos, impondo limitações e testes à sua autonomia. Todavia, foi justamente nesse cenário de dificuldades que ela encontrou forças internas, superando as adversidades e reafirmando sua independência.

A trajetória da professora ‘Neurismar’ se distingue pelo seu engajamento multifuncional no ambiente escolar, indicando uma atuação em diversas frentes além do ensino em sala de aula. Sua identidade profissional foi fortemente influenciada pela figura materna, considerada fonte de inspiração e força em sua prática pedagógica. A professora sublinha a polivalência do trabalho docente, que inclui acolhimento emocional e mediação de conflitos, alinhando-se a uma pedagogia do cuidado. Sua dedicação transforma o exercício da

⁹⁷ Entrevista concedida por Professora Samara Luz à autora em 2024.

profissão em atos de felicidade, o que, por sua vez, impulsiona a busca constante por inovação e aprimoramento de suas atividades educativas.

Enquanto algumas professoras enfrentaram desafios como deslocamentos constantes, outras, como ‘Roberta Carina’ e ‘Jainara Cruz’, destacaram as barreiras de gênero e os vínculos afetivos construídos no percurso educacional. ‘Roberta Carina’ menciona a insegurança vivida na juventude devido à precariedade da infraestrutura escolar e ao risco de violência, revelando os entraves estruturais que dificultam o acesso à educação, principalmente para meninas e mulheres em contextos periféricos.

‘Jainara Cruz’, por sua vez, expressa sua forte relação com a escola Getúlio Vargas⁹⁸, referindo-se a ela como sua ‘raiz’, símbolo de sua formação inicial. Sua trajetória em instituições públicas reafirma o papel do ensino público na mobilidade social e na construção de carreiras acadêmicas, articulando afeto, formação humana e compromisso com a educação (Saviani, 2008).

A professora ‘Samara Luz’ inicia seu relato abordando a mudança de Tefé para Manaus na adolescência e seu retorno posterior à cidade, onde se deparou com uma oportunidade de trabalho em uma joalheria artesanal. Sua escolha pelo *designer* de joias, impulsionada pelo gosto pelo desenho, representou uma possibilidade de realização pessoal. Porém, ao ingressar em um ambiente majoritariamente masculino, enfrentou a desvalorização de sua presença enquanto mulher. Sua trajetória indica como a criatividade e persistência foram determinantes para conquistar reconhecimento, expressando a resistência feminina na superação de estruturas excludentes.

O embate entre educação e os papéis tradicionais de gênero surge em diferentes graus nas falas das professoras. Enquanto algumas receberam incentivo dos pais, outras precisaram desafiar expectativas culturais que priorizavam o casamento e a maternidade em detrimento da escolarização. O caso da professora ‘Débora Santos’ tornou-se emblemático ao evidenciar como um pai, mesmo carregando valores tradicionais, conseguiu reconhecer nos estudos um caminho prioritário para a filha. Esse aspecto contrasta com outras narrativas, nas quais o incentivo educacional era secundário diante das tarefas domésticas atribuídas às meninas.

Apesar das particularidades individuais, todas compartilham a concepção da educação como ferramenta de emancipação. Suas narrativas, ao se entrelaçarem, sustentam um

⁹⁸ **A Escola Estadual Getúlio Vargas**, fica localizada na Rua Samuel Fritz, 107, Bairro Abial, Tefé-AM, CEP: 69550-475. Código INEP: 13013793. Escola de localização urbana e dependência administrativa estadual. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/13013793-escola-estadual-getulio-vargas>. Acesso em: 3 mar. 2025.

panorama das experiências de mulheres amazônicas no magistério, expondo os desafios cotidianos e as estratégias singulares desenvolvidas para afirmar sua presença no campo educacional. Dessa forma, consolidam-se como protagonistas de suas trajetórias, tornando-se o que denominamos, neste trabalho, de ‘novas professoras amazônidas’.

3.2 Nas salas do saber: cada mulher, cada professora, guarda em si encantos

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem” (Freire, 1997, p. 20). Essa reflexão de Paulo Freire aponta para o papel transformador da educação ao permitir que indivíduos reconheçam suas potencialidades e limites, em um movimento constante de aprendizagem e superação.

Entre suas últimas contribuições à educação, destaca-se a “Terceira Carta Pedagógica”, um texto deixado inacabado sobre sua mesa poucos meses antes de sua morte. Nesse mesmo documento, o autor expressa, em um trecho anterior, a seguinte reflexão: “[...] não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo”. Esse entendimento destaca a inseparabilidade entre o processo educativo e a condição humana, evidenciando que a educação vai além da mera transmissão de conhecimento, caracterizando-se também como uma prática de amor e de valorização da humanidade.

Inspirada por essas palavras, esta parte da dissertação dialoga com a concepção freireana da educação como prática de amor à humanidade, enfatizando o protagonismo dessas professoras como interlocutoras primordiais desse processo. Essas educadoras demonstram a capacidade de reconhecer suas próprias potencialidades e de incentivar seus alunos a fazerem o mesmo. As práticas pedagógicas que desenvolvem, marcadas por histórias de vida singulares, refletem a subjetividade, os desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias e a dedicação ao ensino. O amor à profissão e à educação entrelaça-se à paixão por ensinar, convertendo dificuldades em experiências que inspiram e motivam suas jornadas como educadoras.

Ao analisar as singularidades da docência e, conseqüentemente, as falas das professoras entrevistadas, identificamos convergências com a reflexão de Francisco Imbernón em sua obra “Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza”

(2017). O autor destaca que a prática docente deve ser compreendida como um processo dinâmico, reflexivo e criativo, no qual cada professor (a) contribui com sua singularidade para o enriquecimento do ambiente educativo.

Além disso, Imbernón apresenta contribuições significativas para o fortalecimento da identidade docente, discutindo aspectos fundamentais para compreender as complexidades da formação de professores. A obra parte da análise das mudanças aceleradas que caracterizam a sociedade contemporânea e de como essas transformações impactam as formas de agir, pensar e sentir das novas gerações que chegam à escola. Essa perspectiva evidencia o choque cultural entre docentes e estudantes, visto que as crianças atualmente apresentam formas de interação e aprendizado que desafiam os modelos tradicionais de ensino.

Imbernón enfatiza que, no contexto da sociedade do conhecimento e da informação, a educação deixou de ser uma responsabilidade exclusiva da escola, tornando-se um compromisso coletivo. Esse movimento foi impulsionado pelos avanços tecnológicos e pelas novas formas de comunicação, que democratizaram o acesso à informação e ampliaram os espaços de aprendizado. Nesse cenário, a atuação docente exige uma prática diferenciada, que vá além da simples transmissão de conteúdos, incorporando a reflexividade como elemento central. Trata-se de uma prática que precisa ser continuamente analisada, elaborada e reconstruída, considerando os desafios impostos pela mudança e pela incerteza.

O autor aborda, ainda, uma questão estrutural na profissão docente, qual seja a visão, muitas vezes implícita, de que os professores (as) da Educação Básica seriam incapazes de produzir conhecimento próprio. Esse entendimento posicionou a docência como uma área que apenas aplica saberes oriundos de outras disciplinas, com a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia etc.

Essa percepção não apenas desvaloriza a capacidade criativa e investigativa dos (as) professores (as), mas também contribui para a construção de uma autoimagem profissional limitada, que precisa ser urgentemente transformada. Imbernón argumenta que repensar essa perspectiva é fundamental para redefinir a formação inicial e continuada dos (as) professores (as), permitindo que eles (elas) se reconheçam como sujeitos ativos na produção de conhecimentos pedagógicos e como protagonistas das mudanças necessárias na educação. Assim, a obra convida à reflexão sobre a prática docente como um processo dinâmico e transformador, que demanda o rompimento com modelos tradicionais e a construção de novos paradigmas para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Concordamos com Imbernón (2004, p. 17), quando ele diz que

(...) as mudanças ocorridas no transcorrer do século XX para o século XXI devem chegar aos campos educacionais. (...) e a partir delas deve se alterar a concepção de que o docente é um mero transmissor de conhecimentos, e percepção do ambiente escolar, assumindo-o como uma manifestação de vida em toda sua complexidade.

Essa correspondência dialoga diretamente com as vozes das novas professoras entrevistadas, cujas práticas se distanciam de uma visão mecanicista do ensino e se aproximam de uma abordagem que considera o ambiente escolar como um espaço de construção coletiva e da dimensão ampla da vivência escolar.

Uma das professoras entrevistadas, Geny Leandro, por exemplo, relatou uma estratégia significativa para promover não apenas habilidades práticas, mas também para incentivar reflexões mais amplas nos alunos. Como ressaltou a professora de Ciências, Geny Leandro, “ao confeccionar as sacolas ecológicas de algodão cru, os alunos têm a oportunidade de realizar pesquisas, compreender aspectos relacionados à qualidade de vida e desenvolver reflexões sobre as implicações de suas ações para o futuro” (Informação verbal)⁹⁹.

Essa atividade pedagógica, desenvolvida em parceria com os (as) professores (as) da área de Ciência Biológicas e a gestão escolar da Escola Estadual Corinto Borges Façanha, exemplifica a complexidade do ambiente escolar mencionada por Imbernón, ao ir além do ensino tradicional e integrar uma abordagem que conecta o aprendizado com questões ambientais, sociais e éticas. Além do mais, apresenta como práticas pedagógicas inovadoras podem transformar a escola em um espaço dinâmico de interação com o mundo¹⁰⁰, alinhado às necessidades do século XXI.

Em vista disso, a figura abaixo ilustra dois aspectos fundamentais desse projeto escolar: a sacola ecológica confeccionada durante a exposição escolar e a representação dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa combinação valida o alinhamento entre a perspectiva de preservação adotada pela professora de Ciências e os desafios globais contemporâneos. É relevante destacar que essa prática foi conduzida por uma professora que, apesar de faltar apenas um ano da aposentadoria, continua exibindo uma postura enérgica, proativa e um firme compromisso com a educação e a conservação da Região Amazônica.

⁹⁹ Entrevista concedida por Geny Leandro à autora em 2024.

¹⁰⁰ Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas em 2015, integram a Agenda 2030, um plano global para promover o desenvolvimento sustentável em suas dimensões econômica, social e ambiental. Esses objetivos foram concebidos como um guia para enfrentar os principais desafios contemporâneos, buscando erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>

Figura 8 – Projeto de Ciências: Ensinando que a vida depende de nossas ações



Sacola ecológica confeccionada com os alunos, como parte de um projeto sobre sustentabilidade (2024).

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025).

Conforme a Figura 8, observamos a materialização das práticas interdisciplinares e a abordagem criativa da professora Geny Leandro, que promoveu aprendizagens significativas por meio de ações concretas. Além do projeto de Ciências, a professora Débora Santos, de Língua Portuguesa, implementou iniciativas voltadas ao empoderamento feminino no contexto educacional. Por meio de leituras e atividades, buscou conscientizar suas alunas sobre o protagonismo feminino, incentivando-as a reconhecer e valorizar suas identidades e potencialidades.

Nossa participação na 27 Semana da Justiça pela Paz em casa – organizada pelo anfitrião, [...] MM Juiz de Direito da 1ª Comarca de Tefé. Dividi a fala com a aluna A.M, que fez parte durante dois anos de projetos desenvolvidos na E. E. Corinto Borges Façanha através do Programa Ciência na Escola (Débora Santos, Facebook, 19 de ago. 2024).

Observamos que a professora Débora Santos tem se dedicado ao desenvolvimento de projetos voltados para o empoderamento feminino, proporcionando aos estudantes um espaço para o crescimento pessoal e à conscientização sobre a importância de suas vozes na sociedade. Nessa fala acima mencionada, ela participa de eventos e atividades externas, e faz questão de levar as meninas envolvidas nos projetos, incentivando-as a participar ativamente e a compartilhar suas experiências com outras jovens, ampliando a rede de apoio e inspiração entre as mulheres da comunidade local.

Nesse processo de descolonização, o exercício da coletividade é imprescindível. Isso tudo exige um trabalho emocional psicossocial comunitário [...] A noção colonial de exploração da terra, dos rios, das matas, é a mesma que opera na exploração do nosso território-corpo, esgotando-o, cansando-o, exaurindo-o. A vida é um laço de interdependências, e, para que sem fluxo se movimentem de maneira saudável, é

necessário que o cuidado seja reparador. Todos os seres merecem bem viver para além de sua utilidade, de sua funcionalidade para os outros (Núñez, 2024, p. 115-116).

O empoderamento, nesse contexto, rompe com a dimensão individual, manifestando-se por meio do compartilhamento de saberes, da constituição de redes de apoio entre mulheres e da construção de um ambiente educacional que fortalece a coletividade. Essa linha de pensamento, como enfatizado por Geny Nuñez¹⁰¹(2024), aponta para a necessidade de compreender o empoderamento como um processo relacional, em que a interdependência e o cuidado coletivo desempenham papéis fundamentais.

Tal como Nuñez aponta que o cuidado deve ser reparador, a educação praticada pela professora 'Débora Santos' pode ser vista como uma forma de cuidado coletivo, que busca reparar desigualdades sociais e oferecer novas possibilidades para as próximas gerações.

Nesse sentido, ao desenvolver projetos educativos, essa professora promove um ambiente de conscientização e fortalecimento, no qual meninas, que antes sentiam vergonha de falar em público, começam a perder o medo de se expressar. Além disso, a comunidade escolar passa a ser informada sobre questões como a violência contra a mulher e as desigualdades de gênero, o que contribui para a construção de uma consciência crítica e coletiva.

Como professora, faço o possível para unir ensino e pesquisa, ciente do esforço que isso exige. Sou mãe e educadora, e desenvolver esses projetos me permite trazer diversas questões presentes em nosso meio social, como a violência contra a mulher e as questões de gênero. E isso tudo leva as meninas a desistirem dos estudos, seja pela gravidez precoce ou pela opressão imposta pelos pais de seus filhos. Ah... ele num me deixa estudar, tem ciúmes... coisas assim (Débora Santos¹⁰², Entrevista 2024)

A fala da professora destaca, inicialmente, sua preocupação em articular ensino e pesquisa, utilizando a sala de aula como um espaço de investigação e reflexão. Sua trajetória, enquanto mulher com vivências amazônicas, exprime a interseção entre identidade feminina, desafios sociais e educacionais. Mas também reflete sua resistência por meio da educação, demonstrando a compreensão de que o ensino vai além da transmissão de conhecimento, caracterizando-se como um instrumento de conscientização e transformação social.

¹⁰¹ É uma ativista indígena guarani, escritora e psicóloga brasileira.

¹⁰² Mestra em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Durante este período, como membro do Núcleo de Pesquisas em Linguística e Literatura (NUPELL), Grupo de pesquisa do CNPq, desenvolveu a pesquisa: "Edição Anotada e Estudo das Narrativas Históricas de Alexandre Herculano Situadas entre 1367 a 1433", cujo estudo recebeu bolsa do Programa De Apoio À Formação De Recursos Humanos Pós-Graduados Para O Interior Do Estado Do Amazonas - Rh Interiorização Fluxo Contínuo da FAPEAM. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5076802315245422>

Além de sua atuação como professora, a professora ‘Débora Santos’ é autora de diversos artigos e do livro “Narrativas Históricas de Alexandre Herculano situadas entre 1367 e 1433”, publicado em 2022, utilizando sua própria produção acadêmica como um exemplo de engajamento intelectual. Essa professora também se empenha em incentivar seus alunos (as) a desenvolverem suas habilidades de escrita, estimulando-os a se tornarem, também, escritores (as) e pensadores (as) críticos.

A seguir, algumas imagens ilustram sua trajetória, evidenciando sua atuação no campo do ensino e da pesquisa.

Fotografia 3 – Apresentação do projeto sobre empoderamento feminino conduzida pela professora Débora Santos



(Fonte: Arquivo pessoal. 2022).

Fotografia 4 – Professores, pesquisadores e estudantes reunidos no VIII Transfronteiras, realizado em 18 de outubro de 2023, no CEST/UEA



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Fotografia 5 – Noite de autógrafos dos estudantes, evento realizado na quadra poliesportiva da Escola Estadual Corinto Borges Façanha, 2023



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Fotografia 6 – Registro especial da professora Débora Santos durante a assinatura de seu primeiro livro publicado, em evento realizado pela UEA na XIII Semana de Letras: Encontros e reencontros, no CEST/UEA



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As fotografias 3, 4, 5 e 6 destacam diferentes momentos da trajetória acadêmica e profissional da professora 'Débora Santos', evidenciando sua atuação no campo do ensino e da pesquisa. A primeira imagem registra sua atuação junto às alunas bolsistas do projeto,

destacando seu compromisso com a prática voltada ao empoderamento feminino. Em seguida, uma fotografia ao lado de sua orientadora Dra. Veronica Prudente, no evento de apresentação de trabalhos da pós-graduação¹⁰³, o qual reflete seu envolvimento com a pesquisa e a formação continuada. A terceira imagem retrata a noite de autógrafos dos (as) estudantes escritores da Escola Estadual Corinto Borges Façanha, resultado de sua dedicação e dos demais professores (as) de Língua Portuguesa em incentivar a escrita como forma de expressão e transformação. Por fim, a última imagem corresponde ao lançamento de seu livro, um marco em sua trajetória acadêmica e pessoal, consolidando sua contribuição para o campo educacional.

As análises das imagens apresentadas ultrapassam a simples função de registros; elas representam marcos significativos na trajetória da professora ‘Débora Santos’, revelando momentos decisivos de sua carreira e de seu compromisso com a educação. Contudo, essas imagens não se limitam a ilustrar uma trajetória individual, mas também simbolizam a experiência coletiva de inúmeras outras mulheres. Elas atuam como marcadores sociais, sinalizando a jornada árdua, intensa e sacrificada das mulheres em busca de emancipação, inicialmente por meio da educação acadêmica e, posteriormente, por meio da profissão docente.

Com destaca bell hooks (2017, p. 193), “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”. À vista disso, essas trajetórias são formas concretas de resistências que desafiam as estruturas e questionam as convenções sociais patriarcais, construindo espaços de protagonismo e transformação social.

No seu ensaio pioneiro intitulado, “O riso da Medusa”, de 1975, a francesa Hélène Cixous questiona e convida mulheres para tomarem de volta os seus próprios corpos: “Escreva! A escrita é para você, você é para você, seu corpo é seu, tome-o” (Cixous, 1976, p. 121). Escrever configura-se como um ato de reapropriação dos corpos femininos, uma forma de retomada diante de um lapso histórico, que culturalmente aniquilou e silenciou as mulheres, impondo convenções sociais de caráter patriarcal.

[...] escrever é precisamente a *real possibilidade de mudança*. O espaço do qual pode brotar o pensamento subversivo, o movimento precursor de uma transformação das estruturas sociais e culturais. [...] É necessário que a mulher escreva a si mesma, porque é a invenção de uma escrita *nova, insurgente* que, chegado o momento da

¹⁰³ A professora e suas bolsistas acompanhada por suas bolsistas e estudantes da escola, durante a apresentação no VIII Transfronteiras - Educação e Interculturalidade na Amazônia: um trançado de saberes, realizado de 16 a 20 de outubro de 2023, em Manaus e Tefé.

sua liberação, lhe permitirá efetuar as rupturas e as transformações indispensáveis em sua história [...] censurar o corpo é, ao mesmo tempo, censurar a respiração, a palavra. [...] Escreva-se: seu corpo precisa ser ouvido. [...] Escrever, um ato que não só “realizará” a relação não censurada com sua sexualidade, com sua condição de mulher, mas lhe devolverá seus bens, seus prazeres, seus órgãos, seus imensos territórios corporais que foram mantidos lacrados (Cixous, 1975, p. 43-45).

Não sendo a primeira nem a única autora a se incomodar com a ausência da escrita feminina e a hegemonia masculina nos cânones da produção do conhecimento, Hélène Cixous constrói, por meio de sua inquietação, elementos que evidenciam e tornam visível essa produção artística e intelectual feminina, que precisa ser potencializada, divulgada e fortalecida por alianças que possibilitem a transformação das estruturas sociais e culturais.

Cixous enfatiza que a escrita não se limita ao âmbito intelectual, mas envolve uma dimensão corporal e existencial. A censura ao corpo feminino ao longo da história, segundo a autora, corresponde também à repressão da voz e da autonomia das mulheres. Assim, ao incentivar que a mulher “escreva a si mesma”, Cixous propõe uma escrita insurgente, capaz de promover rupturas necessárias na história feminina, rompendo com os discursos normativos que a relegaram ao silêncio e à invisibilidade.

Juntamente com Cixous, Virginia Woolf em seu livro “Um teto todo seu”, de 1929, identificou as bases materiais necessárias e porque não houve grandes artistas mulheres na história, apontando essa escassez como resultado da opressão e da sobrecarga do trabalho doméstico. Para ela, “uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção” (Woolf, 1929, p. 8).

Inclusive, essa discussão articula-se à experiência relatada por ‘Débora Santos’, que destaca a importância da independência material como condição necessária para a realização intelectual e criativa das mulheres, conforme será evidenciado no trecho de seu depoimento a seguir.

Para que eu tivesse um teto só meu, vivi um processo gradual de saída da casa dos meus pais. Antes de finalmente sair, passei por dois momentos que me prepararam para essa mudança. O primeiro foi em 2013, quando precisei ir para Manaus para cursar o mestrado. Meu irmão, que já era formado em História, também se mudou para cursar Direito, e fomos juntos para a cidade. Lembro que sofri bastante, pois sempre fui muito apegada à minha família. O processo de adaptação foi difícil, principalmente pela ausência e pela solidão. Nossa rotina era intensa e solitária - eu estudava pela manhã, meu irmão à tarde, e só nos encontrávamos à noite. No entanto, com as demandas acadêmicas, passávamos boa parte do tempo no quarto estudando. Vivemos assim por pouco mais de um ano.

O segundo momento aconteceu quando meus pais foram transferidos para a cidade de Caiambé. Na época, eu já havia retornado à Tefé, havia passado no concurso da Seduc e estava concluindo minha dissertação. Foi então que precisei aprender a viver sozinha. Aluguei um apartamento, assumi as responsabilidades financeiras e, pouco a pouco, fui me acostumando a essa nova fase. Esse período foi essencial para

o meu amadurecimento e independência, preparando-me para os desafios futuros, inclusive para o casamento (Informação verbal)¹⁰⁴.

A trajetória da professora de Língua Portuguesa, 'Débora Santos', torna perceptível um processo de emancipação gradual, em que a saída da casa dos pais e a vivência solitária durante o mestrado representaram passos fundamentais para a construção da autonomia. Ao assumir a responsabilidade financeira pelo próprio espaço e enfrentar os desafios da vida independente, ela pôde consolidar sua identidade profissional, revelando, na prática, a relevância das condições apontadas por Woolf para o desenvolvimento feminino.

Desse modo, ao refletirmos sobre a necessidade de autenticidade e resistência na vida de mulheres, podemos considerar o que Clarissa Pinkola Estès (1992) nos diz:

É importante que mantenhamos os olhos abertos e que consideremos com cuidado as ofertas de uma existência mais fácil, de uma estrada sem problemas, especialmente se nos for pedido em troca que entreguemos a nossa própria alegria criadora a um forno crematório em vez de aquecê-la num fogo criado por nós mesmas (Estès, 1992, p. 170).

Dessa maneira, Clarissa Pinkola Estès contribui para compreendermos de que a construção da autonomia feminina exige uma vigilância constante diante das sedução de caminhos que se apresentam como mais fáceis. A reflexão proposta incita uma análise crítica sobre as escolhas que as mulheres precisam fazer ao longo de suas vidas, especialmente no que diz respeito às pressões sociais e culturais que lhe são impostas. Ao afirmar que devemos 'manter os olhos abertos' e 'considerar com cuidado as ofertas de uma existência mais fácil', a escritora nos convida a questionar alternativas aparentemente mais convenientes, mas que frequentemente exigem o sacrifício de nossa liberdade criativa e individual.

A partir da experiência de vida da professora 'Débora Santos' foi possível observar esse processo de escolha em sua trajetória no mestrado, onde as dificuldades enfrentadas, como a saudade dos pais e outros desafios pessoais, constituíram etapas significativas. Ao serem superadas, essas adversidades resultaram na conquista de estabilidade financeira e profissional.

Esse percurso evidencia a importância de suas vivências como incentivo para que outras mulheres se dediquem aos estudos e alcancem sua emancipação intelectual. A trajetória da professora Débora Santos reforça a noção de que o esforço e a dedicação acadêmica são essenciais para o empoderamento feminino, destacando como a educação pode ser um meio de transformação e fortalecimento, tanto no âmbito individual quanto coletivo.

¹⁰⁴ Entrevista concedida por Débora Santos à autora em 2024.

3.3 Entre ditos e feitos de uma professora: a mística feminina que empodera a sala de aula

Entre os desafios das tarefas cotidianas e as conquistas que marcam suas trajetórias, a figura da nova mulher professora representa um símbolo de resistência e sabedoria. Sua presença vai além do repasse de informações, revelando a singularidade feminina que transforma o espaço da sala de aula em um ambiente de acolhimento e potência. É nesse território que histórias se entrelaçam, desafios se tornam aprendizagens e as sementes de empoderamento são plantadas em cada mente que ali floresce.

Nesta subseção, trazemos as vozes de mulheres que, com gestos e palavras, fazem da educação uma extensão de suas vivências e lutas, ressignificando a docência como um ato político e transformador. Pensado como um espaço de troca de ideias, o diálogo entre mim, pesquisadora e professora, e as interlocutoras ocupa uma posição central. Essas vozes, tecidas de maneira breve, mas significativa, contribuíram para um entendimento mais profundo de suas subjetividades, práticas pedagógicas e do protagonismo que exercem em seus ambientes educativos.

Paulo Freire (2023, p. 142) nos lembra que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não se pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Ensinar e aprender são processos inseparáveis da curiosidade, da beleza e do prazer em descobrir. Nessa perspectiva, essas mulheres educadoras compartilham conhecimentos e ressignificam o ensino, criando espaços criativos e acolhedores, nos quais a aprendizagem, quando permeada pela alegria, se torna uma experiência transformadora tanto para elas quanto para seus alunos.

A alegria no ensinar não significa ignorar as complexidades da realidade social, mas sim criar momentos e sequências didáticas de diálogo e transformação, mesmo diante dos desafios impostos pela precarização das condições de trabalho docente e da educação. Nesse sentido, algumas professoras entrevistadas integram em suas práticas temas sensíveis e urgentes, como a violência contra a mulher e a importância do respeito.

A professora ‘Débora Santos’ relatou sua experiência ao trabalhar com alunos do Ensino Fundamental em projetos pedagógicos voltados para essa temática. Sobre isso, ela compartilha:

Passei a trabalhar com essa temática em meus projetos a partir de uma experiência marcante com os meus alunos do ensino fundamental – acho que eles estavam no sétimo ano. Eu comecei a trabalhar com eles o diário de bordo, e tinha que ler, toda

semana, o diário deles. Em uma dessas leituras, chamou minha atenção a narrativa de um aluno que se referiu às coleguinhas como 'mulherzinha': 'essas mulherzinhas da minha sala', se referindo às meninas. Isso me chamou bastante atenção, porque era algo muito sério, e eles estavam se formando com esse tipo de pensamento. Foi a partir daí que comecei a desenvolver o PCE, o Programa Ciência na Escola, com essa temática, trazendo para dentro da sala de aula textos para discutirmos sobre respeito, valorização, as leis e os direitos da mulher e da menina. Isso me marcou muito. Inclusive, essa turma já está no ensino médio, mas eu acho que tive que fazer esse trabalho quando ouvi isso desse aluno (Informação verbal)¹⁰⁵.

A fala da professora 'Débora Santos' indica a necessidade de discutir questões de gênero na educação, ressaltando o papel da linguagem como indicador de concepções sociais. O uso do termo 'mulherzinha' empregado pelo aluno revela a assimilação de estereótipos desde a infância, apontando uma visão diminuída das meninas, o que realça a importância da escola como espaço de reflexão e transformação.

Nesse entendimento, de conceber a escola como um espaço de transformação, o relato da professora sustenta a percepção da instituição escolar como um campo de intervenção e mudança social. O desconforto gerado pela fala do aluno não se restringiu a simples observação, mas impulsionou a criação de projetos pedagógicos voltados para a conscientização e a formação crítica dos estudantes. Essa postura remete às teorias da educação crítica, como as propostas por Paulo Freire, que posiciona o educador como mediador e promotor de uma educação emancipatória.

A relevância da inclusão desses temas também é destacada pela professora Jainara Cruz, que enfatiza o papel do teatro, das palestras e das parcerias com entidades como o Cram e o Cras no fortalecimento das discussões sobre os direitos das mulheres e as questões sociais. Reforçando a ideia desse debate, a professora Jainara Cruz salienta que:

A escola já desenvolve algumas atividades, e uma válvula de escape que a gente tem na escola, nesse sentido, é a questão do teatro. O teatro foi uma válvula de escape. As palestras que a escola realiza têm as meninas que trabalham no CRAM, CREAS; elas vêm, elas contam as suas próprias histórias de vida. Já teve caso de mães que vieram, participaram das palestras e depois chegaram com as meninas para contar que estavam passando por essa situação. Então, assim, essas ações que muitas vezes a gente pensa: 'Ah, não vai dar em nada'. Mas, de cada cem pessoas, você escolhe uma, já é alguém que você tirou daquele problema. Já é alguém que viu ali uma válvula de escape e vai contar para outra pessoa que conseguiu sair com a ajuda de quem estava lá. Então, querendo ou não, fazendo um trabalho de formiguinha, daqui a pouco a gente consegue diminuir, eu não sei se acabar, mas diminuir a gente consegue (Informação verbal)¹⁰⁶.

Durante a entrevista, as professoras revelaram espontaneidade ao compartilhar experiências vividas em eventos escolares, tanto no contexto formal quanto em ações de

¹⁰⁵ Entrevista concedida por Débora Santos à autor em 2024.

¹⁰⁶ Entrevista concedida por Jainara Cruz à autora em 2025.

acolhimento e intervenção social. A referência ao teatro como uma "válvula de escape" ressalta a importância das atividades artísticas na promoção do diálogo e no fortalecimento emocional das alunas, contribuindo para sua expressão e desenvolvimento pessoal.

Frente à recorrência da reprodução de discursos machistas no ambiente escolar, algumas professoras assumem um papel ativo na promoção de uma educação transformadora, desenvolvendo estratégias voltadas à desconstrução de estereótipos de gênero. Esse engajamento, porém, não se restringe ao espaço escolar. Outra professora, cuja militância se faz em suas ações afirmativas, manifestou como essa preocupação atravessa diferentes contextos sociais, levando reflexões não somente para sua família, mas também para seu ambiente de trabalho e suas interações cotidianas.

A primeira posição nomeada de “modelagem de gênero” é verificada na fala da professora Neurismar:

Como sou militante, levo meu filho para os movimentos e digo a ele: 'Meu filho, o que você ouve das mulheres que relatam violência é a reprodução do que muitas vezes acontece dentro de casa.' Então, ele participa do movimento, e eu reforço: *'Usar roupa rosa não vai lhe diminuir.'* Assim, vou desconstruindo tudo isso com ele.

No grupo de professores, ouvimos falas machistas, presenciamos assédios. Eu combato essas posturas onde estou, e percebo que muitos já ficam sem jeito, arredios, porque eu falo, eu aponto que está errado esse 'cheira-cheira', esse 'beija-beija'. Ensino ao meu filho que é preciso respeitar as mulheres. Muitas se apaixonam pela docilidade de um homem, mas é essencial que essa docilidade permaneça ao longo da vida. Ele levanta essa bandeira, participa de palestras. É um homem, mas estou transmitindo valores para que ele não reproduza atitudes violentas contra outras mulheres. Porque, muitas vezes, vemos uma mulher sendo violenta com outra. ***A misoginia não parte apenas dos homens; às vezes, vem das próprias mulheres.***

A mulher se arruma para outra mulher, repara nos detalhes, observa a maquiagem, entra em um ciclo de concorrência. Mantemos, assim, essa rivalidade entre nós. Muitas vezes, a fala machista também vem de outra mulher (Informação verbal, grifos nossos)¹⁰⁷.

Mãe de adolescente de 15 anos, a professora se reconhece como militante das pautas femininas e busca, intencionalmente, introduzir debates sobre respeito e igualdade de gênero no cotidiano do filho. Levando-o a movimentos sociais e discutindo com ele comportamentos masculinos naturalizados pela sociedade, a professora atua na formação de novas masculinidades, promovendo valores que rompem com práticas opressivas.

A modelagem de comportamentos igualitários no contexto da educação e na formação da criança pode ser compreendida a partir das contribuições de autoras como Judith Butler

¹⁰⁷ Entrevista concedida por Neurismar à autora em 2024.

(2019) e Ecléa Bosi (1994). Embora Butler seja amplamente reconhecida por sua teoria da ‘performatividade de gênero’, suas reflexões são fundamentais para entender a postura da professora na desconstrução de estereótipos. A autora propõe que o gênero não é uma característica inata, mas uma ‘construção social’ que se aprende e se expressa por meio de práticas e normas culturais.

Pensar o corpo como construído demanda repensar o significado da construção em si. E, se certas construções parecem constitutivas, isto é, têm esse caráter de ser isso “sem o qual” não poderíamos pensar de todo, poderíamos sugerir que os corpos apenas surgem, apenas perduram e apenas vivem dentro das restrições produtivas de certos esquemas de gênero altamente regulatórios (Butler, 2019, p. 16).

Conforme Butler (2019), os corpos não são naturais ou preexistentes, mas constituídos a partir de esquemas de gênero altamente normativos e regulatórios. Esses corpos, portanto, são uma construção social, moldada e influenciada por normas culturais e sociais que determinam o que é considerado aceitável ou legítimo em relação ao gênero. Nessa perspectiva, a modelagem dos comportamentos de gênero ocorre de forma significativa no ambiente educacional e nas interações cotidianas, o que dialoga, sobretudo, com o posicionamento ativo da professora, tanto em sua vida pessoal quanto nos espaços de atuação e engajamento.

Bosi (1994) destaca que a memória coletiva se constrói a partir das relações estabelecidas no âmbito familiar, escolar e profissional. Essas convivências ligam os indivíduos, reforçam e diversificam suas memórias, ajustam e reinterpretam o passado, garantindo sua transmissão ao longo do tempo, tal como enfatiza no trecho a seguir:

O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado. Quando o grupo é efêmero e logo se dispersa, como uma classe para o professor, é difícil reter o caráter e a fisionomia de cada aluno. Para os alunos as lembranças são mais sólidas, pois tais fisionomias e caracteres são sua convivência de anos a fio. O grupo de colegas de uma faculdade é, em geral, duradouro, constitui, pouco a pouco, uma história e um passado comuns, não raro se definindo por alguma maneira de atuar na sociedade que caracteriza sua geração (Bosi, 1994, p. 414).

A autora ressalta que o grupo atua como suporte da memória, pois, ao nos identificarmos com ele, incorporamos seu passado. Entretanto, quando esse grupo é transitório, como uma sala de aula, torna-se difícil para o professor preservar lembranças de seus alunos, já que a convivência é passageira e, muitas vezes, as relações não se aprofundam. Por outro lado, para os alunos, as experiências escolares – cada aula, ação ou ensinamento – tendem a permanecer de forma mais sólida e duradoura. Isso ocorre porque as fisionomias, os

traços e os momentos compartilhados se entrelaçam à sua formação, consolidando uma memória mais significativa e que evidencia a complexidade das interações sociais ao longo do tempo.

Nesse cenário, a construção da memória acontece de forma única, ressaltando a importância das práticas pedagógicas específicas e contextualizadas promovidas por essas educadoras em suas instituições de ensino. Tais práticas têm o potencial de impactar profundamente os estudantes, conectando os conteúdos escolares a questões sociais relevantes, cuja análise crítica é fundamental para o aprimoramento de sua formação cidadã.

Se, por um lado, as experiências das professoras indicam avanços no debate sobre gênero e direitos na educação, por outro, a ideia da mulher como inferior ainda persiste em diversos contextos. Além da modelagem de gênero, outro aspecto presente nas narrativas das professoras é o ‘mito da rivalidade feminina’, que reforça estereótipos sobre as relações entre mulheres. A esse respeito, a professora Thaila Fonseca observa que:

Ao longo da minha carreira, mesmo ocupando um lugar de privilégio, ainda enfrento desafios. Somos subestimadas. Comentários como 'Ah, ela é bonitinha, será que realmente sabe?' são frequentes.

Lembrei de um episódio marcante — e, curiosamente, veio de outra mulher. Quando passei no concurso da Seduc, fiquei em primeiro lugar. No entanto, as pessoas reagiam com surpresa: 'Meu Deus, como é que pode? Ela conseguiu passar em primeiro lugar, e a fulana?' Essa incredulidade revela um processo contínuo de subestimação da capacidade feminina.

Ser amazonense, nortista, branca e ocupar um espaço de privilégio faz com que a expectativa seja ainda maior. É como se fosse necessário provar competência duas vezes mais. Afinal, gostemos ou não, somos subestimadas a todo instante (Informação verbal)¹⁰⁸.

Ao compartilhar sua vivência, a professora reforça a crítica de Simone de Beauvoir (1949) em *O Segundo Sexo*, ao abordar como as mulheres são ensinadas a internalizar a rivalidade, perpetuando hierarquias e desigualdades de gênero. Como ressalta a autora: “As mulheres não dizem ‘nós’; os homens dizem ‘nós’ entre si. As mulheres não são consideradas solidárias umas com as outras” (1949, p. 144).

Sua fala evidencia um duplo processo de subestimação feminina: primeiro, pelo machismo estrutural, que constantemente questiona a competência das mulheres, independentemente de sua posição; segundo, pela rivalidade imposta entre elas, como apontado por Beauvoir. A surpresa diante da conquista da narradora reflete a descrença nas

¹⁰⁸ Entrevista concedida por Thayla Fonseca à autora em 2024.

capacidades femininas e reforça a ideia de que, para serem reconhecidas, as mulheres precisam continuamente provar seu valor.

A análise das narrativas também evidencia o interdito como um mecanismo de imposição hegemônica. Mais do que a ausência de voz, trata-se de uma estrutura que define quem pode falar e sobre quais temas. O conceito de lugar de fala surge como uma resposta crítica a essa exclusão, permitindo que grupos historicamente silenciados reivindicuem suas próprias narrativas. Djamila Ribeiro (2020) discute essa noção como um reposicionamento no debate público.

A inserção das vozes de professoras amazônicas no meio acadêmico contesta o interdito historicamente imposto a elas, ressaltando a relevância de suas experiências e narrativas. Esse movimento reforça a necessidade de recorrer a estudos que desconstruam a imagem da mulher como frágil, os mitos da rivalidade feminina e o desprestígio da docência exercida por mulheres. Ao problematizar discursos científicos que sustentam tais estereótipos, promove-se a deslegitimação dessas perspectivas hegemônicas e a valorização de vozes que, por muito tempo, foram silenciadas.

Nesse contexto, a legitimidade das narrativas femininas, especialmente das mulheres que atuam no ensino e na produção de conhecimento, dialoga diretamente com a perspectiva de Djamila Ribeiro (2020) sobre o lugar de fala e a importância do reconhecimento dessas histórias. Um exemplo dessa reflexão aparece na 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa (2021), em que uma personagem, professora e escritora, questiona seu pai:

— Pai, o que que mulher pode estudar?
 — Pode ser costureira, professora... — Deu um risinho forçado e quis encerrar o assunto.
 — Deixemos de sonho.
 — Vou ser professora — falei num sopro.
 Meu pai olhou-me, como se tivesse ouvido blasfêmia.
 — Ah! Se desse certo... Nem que fosse pra mim morrer no cabo da enxada. Olhou-me com ar de consolo. — Bem que inteligência não te falta.
 — É, pai. Eu vou ser professora. Trecho do conto *Alicerce* (Geny Guimarães¹⁰⁹, 2021)¹¹⁰.

Aqui podemos ver que esse conto carrega uma forte carga simbólica e social, abordando questões de gênero, as limitações impostas às mulheres e a educação como

¹⁰⁹ **Geny Guimarães** é professora, poeta e escritora brasileira, nascida em 1947, reconhecida por sua literatura voltada para a representação da identidade negra, notavelmente da mulher negra, e das desigualdades sociais no Brasil. Em 1990, recebeu o Prêmio Jabuti pelo livro *Leite do Peito*.

¹¹⁰ O conto *Alicerce*, de Geny Guimarães, foi um ponto de partida para a construção do meu primeiro projeto de pesquisa na seleção para o mestrado, em 2021. A narrativa, ao abordar as limitações impostas às mulheres e a educação como possibilidade de emancipação, convergiu com minha inquietação sobre as trajetórias de professoras e suas vivências, influenciando a escolha da temática e a fundamentação teórica do estudo.

caminho emancipatório. É bem perceptível um discurso tradicional que restringe as possibilidades profissionais femininas, limitando-as às funções socialmente aceitas, como costureira e professora. A expressão ‘Deixemos de sonho’ afirma o ceticismo quanto à ascensão social e intelectual da protagonista.

A protagonista não apenas sonha, mas afirma com convicção: ‘Eu vou ser professora’, esse ato de fala representa um gesto de resistência e determinação diante da descrença não apenas paterna, mas também social, que historicamente exclui e limita as mulheres. Esse contexto reforça a ideia de que a docência é uma profissão carregada de simbolismo e representação, na qual essas mulheres, por meio de sua atuação, reeditam e ressignificam a mística feminina em sala de aula.

3.4 (Res) significando as identidades: o grito que não cala

As narrativas das professoras participantes desta pesquisa expressaram os limites históricos e educacionais, questionando e (res) significando os papéis sociais historicamente designados às mulheres no contexto educacional e social. É o grito que não cala, ecoando em vozes de diversas outras professoras que as precederam e que, como elas, desafiaram as imposições tradicionais.

Hoje, essas mulheres, enquanto educadoras, rompem com a visão estereotipada da professora ‘ultrapassada’, distante das tecnologias. Elas se afirmam como mulheres fortes, autênticas, capazes de se empoderar e de servir de exemplo de novos papéis sociais, destacando que fazem sua própria história. Ao (res) significar suas identidades, constroem novos caminhos de atuação e reafirmam seu protagonismo em cenários educacionais e sociais.

Neste item, são apresentadas as falas de professoras cujas vivências intercalam passado e presente, desvelando o exercício da docência como um instrumento de transformação para a vida. As vozes dessas educadoras se entrecruzam com a visão colonial e eurocêntrica de gênero e com os novos papéis sociais que assumem, ao mesmo tempo em que reafirmam a identidade local e consolidam a autenticidade da maestria.

Como aponta Stuart Hall (1992), a identidade cultural na pós-modernidade deixa de ser fixa e essencialista, tornando-se fluida, fragmentada e constantemente reconstruída. O autor argumenta que as identidades são constituídas na diferença, no jogo entre o passado e o presente, e nas interações com os discursos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Dessa forma, Stuart Hall (1992) argumenta que:

Para os propósitos desta exposição, distinguirei três concepções muito diferentes de identidade, a saber, as concepções de identidade do: a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno. [...] Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (Hall, 1992, p. 10-13).

O autor por meio de seus argumentos, apresenta três aspectos fundamentais para a análise das identidades: a identidade como construção histórica e social, a ausência de um ‘eu’ unificado e a intermediação dos sistemas culturais. É relevante destacar que a identidade é uma ‘celebração móvel’, formada pelos contextos culturais e históricos, não se sustentando em uma essência única, mas transformando-se conforme as circunstâncias. No caso das professoras, suas identidades são construídas no entrelaçamento de suas vivências, das tradições e das novas demandas sociais, revelando um processo contínuo de (res) significação da mulher professora.

Ao questionar os limites impostos pela sociedade, essas professoras afirmam seu direito à autonomia, simbolizando a força de um movimento silencioso, porém, poderoso: a redefinição dos lugares que as mulheres ocupam na sociedade. Ao compartilhar suas trajetórias essas professoras convidam a refletir sobre como suas práticas educativas dialogam com as transformações culturais e sociais que condicionam os novos papéis femininos na contemporaneidade.

Maria Lugones (2014) propõe uma reflexão crítica acerca da colonialidade de gênero, desafiando o hábito epistemológico de apagar as diferenças coloniais. Para a autora, a tarefa do feminismo decolonial deve iniciar pelo reconhecimento e afirmação dessas diferenças, resistindo ao apagamento sistemático que historicamente silenciou as múltiplas experiências de mulheres situadas em contextos colonizados.

Ao reconhecer a diferença colonial, há a possibilidade de visualizar o mundo sob novas perspectivas, rompendo com a universalização da experiência feminina ocidentalizada. Lugones enfatiza que esse processo exige uma ruptura com o encantamento da noção de uma mulher universal e homogênea, promovendo, em seu lugar, a aprendizagem sobre outras formas de resistência protagonizadas por mulheres em diferentes contextos de colonialidade.

No contexto deste estudo, que se debruça sobre as narrativas de professoras amazônicas, a perspectiva de Lugones permite compreender as especificidades dessas vozes e

suas experiências como expressões de resistência frente às múltiplas opressões interseccionais.

Ao examinar as trajetórias dessas mulheres, percebe-se que o apagamento de suas identidades regionais e culturais reflete o desafio de serem reconhecidas não apenas como mulheres, mas como novas mulheres amazônicas, inseridas em realidades socioculturais diversas. O tópico “O grito que não cala” destaca que, ao reivindicarem suas diferenças coloniais, essas professoras rompem com o silenciamento histórico e reafirmam espaços de pertencimento e emancipação.

Assim, a reflexão proposta por Lugones é essencial para compreender que resistir ao apagamento das diferenças coloniais é também um ato político, possibilitando a construção de alianças entre mulheres que compartilham experiências de marginalização, mas que, ao mesmo tempo, possuem trajetórias únicas, enraizadas em territórios específicos.

Samara Luz, professora de Artes e artista visual natural de Tefé-AM, teve sua formação em escolas públicas e sempre demonstrou grande apreço pelo desenho, desenvolvendo sua expressividade por meio da pintura e do grafite a lápis. Desde a infância, sua paixão pelos traços a levou a admirar a estética dos desenhos japoneses. Mas, ao longo de sua trajetória, encontrou na arte amazônica sua verdadeira identidade. Hoje, suas obras dialogam com a paisagem, a cultura e as narrativas da Amazônia, reafirmando seu compromisso com a valorização dos elementos regionais.

Figura 9 – A origem. Representação artística de símbolos culturais tefeenses. Professora-Artista: Samara Luz, 2024



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora. Disponível: Facebook de Samara Luz (professora e artista), 2024.

O traço minucioso desta obra (figura 9) concebida pela professora-artista incorpora o denso simbolismo característico da cultura amazônica, apresentando a intrínseca relação entre sua atuação pedagógica e sua expressão artística. Conforme explica a própria autora da obra, sua composição busca transmitir:

A arte nos proporciona a experiência de criar e recriar. Simbolizar a expressar a múltiplas nuances da subjetividade humana. Esta obra, em especial, destaca dois grandes símbolos da cultura tefeense, o Castanheiro e a Caboré. A composição está dividida em duas partes. Do lado direito, a Caboré simboliza o folclore e a riqueza cultural de Tefé. Suas mãos estão semeando castanhas na terra, que germinam e florescem sobre a cidade de Tefé, representada pelo mapa posicionado logo abaixo. É nesse território que o fruto nos rende oferece não apenas o sustento e alimento, mas também fortalece nossas crenças, tradições e identidade cultural.

No lado esquerdo, em paralelo, está o Castanheiro, que representa o caboclo ligado à agricultura familiar e à economia local. Ele carrega, em suas costas, não apenas o sustento de sua família, mas também as tradições herdadas de seus antepassados. Acima de ambos, o rio Tefé ocupa um lugar central, sendo o caminho por onde escoa grande parte da produção local, reforçando sua importância para a economia e o modo de vida da região.

A indígena representada na obra possui traços característicos das mulheres indígenas amazônicas, com um rosto em formato de morango e crânio levemente afilado. Por meio de suas figuras e elementos simbólicos, a obra enfatiza o patrimônio imaterial que sustenta e define a identidade cultural tefeense (Informação verbal)¹¹¹.

Ao analisar a composição da obra por meio de eixos estruturantes—como estética, simbologia, contexto cultural e impacto sociocultural—percebe-se a harmonia entre seus elementos. A divisão em duas partes estabelece uma simetria simbólica, evidenciando tanto contrastes quanto complementaridades entre os símbolos culturais de Tefé, enriquecendo sua narrativa visual.

A obra incorpora símbolos representativos, como o Castanheiro e a Caboré, para expressar o vínculo profundo da cultura tefeense com a terra, o trabalho e as tradições folclóricas. Essa simbologia reforça a conexão entre a identidade local e os elementos naturais e culturais do território amazônico, ressaltando sua importância na construção e preservação da memória cultural.

Nesse contexto, a produção da professora-artista transcende a dimensão estética, refletindo sua prática pedagógica e seu compromisso com a preservação e ressignificação da cultura. A arte, aqui, assume o papel de ferramenta educacional e canal de memória, por meio do qual ela atua como guardiã da cultura amazônica. Ao mesmo tempo, como educadora, impulsiona uma reflexão crítica sobre a identidade regional, fundamentada em bases históricas e sociais, que serão exploradas a seguir.

Essa obra foi exposta na escola, e a gestora me pediu para trazê-la, assim os alunos poderiam se inspirar. Acabei deixando-a por aqui e, agora, estou resgatando [risos]. O título dela é *A Origem*. A obra do ano passado chamava-se *Raízes*, com a qual fiquei em terceiro lugar.

A primeira obra com que fiquei em segundo lugar se chamava *Dádivas de Caboré*. No ano passado, foi a vez de *Raízes*, e, agora, esta é *A Origem*. Na primeira vez que ganhei, precisei doar a obra. Como fiquei em segundo lugar, ela acabou ficando com o pessoal da Secretaria de Cultura — era uma regra que tinham colocado. Porém, meus colegas comentaram que nenhum deles entregou as obras, só eu. Fiquei triste [risos], porque perdi a minha obra.

Quando chegou o ano passado, decidi que não entregaria a obra. Mas estava passando por um aperto financeiro e acabei vendendo essa obra para um professor. Já a deste ano, como tirei o primeiro lugar e ela tem muito valor sentimental, resolvi ficar com ela. Não tenho o hábito de guardar o que produzo. Sempre acontece alguma coisa — ou alguém compra, ou a obra acaba indo para outro lugar, e nunca fico com meus trabalhos. Já pensei em criar um e-book com as minhas obras, como uma forma de preservar e registrar tudo o que faço (Informação verbal)¹¹².

A fala da professora Samara Luz manifesta uma relação substancial simbólica entre sua produção artística, sua valorização pessoal e as dinâmicas institucionais e sociais do

¹¹¹ Entrevista concedida por Samara Luz à autora em 2024.

¹¹² Entrevista concedida por Samara Luz à autora em 2024.

contexto em que está inserida. Seu relato mostra como a criação artística está intrinsecamente entrelaçada ao reconhecimento profissional, às condições financeiras e às regras institucionais, que em diversos momentos, geraram frustrações e desvalorização de sua produção.

Observamos em sua narrativa, um movimento constante de perda e resgate, no qual suas criações transitam entre os domínios público e o privado, assumindo um papel inspirador no contexto escolar e contribuindo para a formação cultural de seus alunos. Entretanto, como artista, ela expressa mágoa ao relatar a obrigatoriedade de ceder gratuitamente uma de suas obras para a Secretaria de Cultura do município, o que expõe uma prática que desvaloriza o trabalho dos artistas locais e ignora o valor simbólico e material de sua produção.

Essa situação aponta para a necessidade de ações institucionais que promovam o reconhecimento e a valorização da produção artística, principalmente em contextos locais e periféricos. Recomendamos que a Secretaria de Cultura e outros representantes revisem suas políticas culturais, buscando evitar práticas que possam ser interpretadas como desumanizadoras. Para isso, faz-se necessário assegurar o reconhecimento do valor da obra; o incentivo à preservação artística; a valorização inclusiva e o diálogo contínuo com a comunidade artística.

Na Amazônia, a arte se entrelaça à vida, convertendo o fazer artístico em ato de prazer e criação. Por conseguinte, Holanda (2020, p. 52) propõe a noção de *poiesis amazônica*, destacando que

prazer, alegria e paixão são temas comuns nas falas dos artistas amazônicos. E.W substitui a ideia de trabalho como algo penoso pela ideia de arte, sua obra é algo leve que lhe dá prazer, noção que outrora era chamada pelos gregos de *poiesis*, aqui a vemos como *poiesis amazônica*.

Tal como E. W., a professora Samara Luz transforma sua relação com a Amazônia em um processo criativo que não se reduz ao trabalho árduo, mas é algo à expressão de prazer, encantamento e pertencimento. A *poiesis* grega, enquanto um fazer que gera algo novo no mundo, aqui ganha contornos amazônicos, na medida em que a professora e artista (res) significa paisagens, memórias e traços das culturas locais por meio de seus desenhos a lápis.

Se a *poiesis* amazônica é um conceito que aproxima criação e identidade regional, as obras da professora ‘Samara Luz’ materializam essa ideia ao integrar, em sua expressão estética, elementos da floresta, dos rios, das tradições e dos modos de vida da região, (res) significando-os no âmbito da identidade cultural, como afirma Almeida:

Re-significar a prática pedagógica e o cotidiano das relações inter-subjetivas professor-aluno, interrogando-se sobre o desejo de saber do aluno em sua relação com o desejo de ensinar do professor, implica na compreensão do sujeito humano como um ser de linguagem, efeito dos significantes do Outro e da cultura (Almeida, 2002).

Diante da centralidade da (re) significação da prática pedagógica e das relações entre professor e aluno, a autora enfatiza a importância de (re) estruturar a prática pedagógica e o cotidiano das relações intersubjetivas entre professor e aluno. Ao questionar o desejo de saber do (a) estudante em relação ao desejo de ensinar do (a) professor (a), Almeida (2002) nos convida a repensar a sala de aula como um espaço de troca e de construções mútuas de significados.

Essa relação não é unilateral, mas sim um processo de construção contínua, em que o sujeito se constitui por meio da linguagem e das experiências culturais compartilhadas. Para reforçar sua análise, um recorte fotográfico traz à tona momentos significativos dentro da sala de aula de Artes, registrando a interação entre os (as) estudantes, o processo educativo e as diversas formas de expressão (figura 10).

Figura 10 – O processo criativo na sala de aula



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora, 2024.

Os registros fotográficos foram realizados no Centro de Tempo Integral Francisco Hélio Bezerra Bessa, no horário de aula da professora Samara Luz, das 12h às 13h. Em uma breve conversa informal, a docente mencionou que, inicialmente, a disciplina contava com um número reduzido de alunos. Todavia, à medida que passaram a reconhecer as técnicas empregadas e a dedicação da professora, a adesão à disciplina aumentou significativamente, evidenciando a influência do envolvimento docente no interesse e na participação discente.

No contexto das práticas docentes observadas, com base nos estudos de Tardiff e Lessard (2009), que apresentam contribuições significativas para uma compreensão aprofundada do trabalho docente, é relevante destacar que os autores concebem a docência como uma atividade relacional, fundamentada em interações humanas, em oposição à manipulação de objetos inertes ou meros símbolos.

Esse aspecto pode ser constatado no relato de outra professora, Jainara Cruz (40 anos), pós-graduada em História e Cultura afro-brasileira, ao compartilhar suas impressões docentes no LinkedIn¹¹³. Em sua postagem, afirmou que “instruir vai muito além de nossa sala de aula, acreditar na mudança que cada discente é capaz de fazer em sua vida visando o seu futuro e na construção de um mundo melhor, com igualdade em todos os sentidos me motiva a dar o melhor de mim”.

A afirmação da professora Jainara Cruz ressalta a dimensão formativa da docência. O ensino, quando compreendido como um ato de transformação, impulsiona docentes a enxergarem os discentes como sujeitos protagonistas de mudança. A reflexão proposta sugere que a instrução não se limita apenas ao ensino formal, mas envolve também a capacidade de inspirar e motivar os alunos a acreditarem em seu potencial para fazerem mudanças positivas, tanto em suas vidas pessoais quanto na sociedade em geral.

Seguindo a reflexão proposta pela professora, podemos inferir que a docência é essencialmente um fenômeno interativo, no qual a relação professor e estudantes constitui a base do processo educativo. Na abordagem de Tardif e Lessard (2005):

A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 235).

A concepção de interatividade apresentada por Tardif e Lessard (2005) permite uma articulação com o caráter narrativo das experiências docentes. No contexto amazônico, onde os desafios educacionais se entrelaçam com questões de gênero, econômicas, territorialidade e cultura, a interação docente adquire uma complexidade ampliada, na medida em que agrega saberes locais, oralidade e resistência. Desse aspecto, as interações funcionam como um dispositivo de afirmação identitária e emancipação para essas mulheres. Por meio do ensino e

¹¹³ É uma rede social profissional que permite a criação de relacionamentos de carreira. A sua missão é conectar profissionais de todo o mundo para os tornar mais produtivos e bem-sucedidos.
Disponível em: https://br.linkedin.com/in/jainara-cruz-9108331a1?original_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

do diálogo, as professoras assumem a docência e (res)significam seus papéis sociais no espaço escolar.

Eu vejo que os alunos precisam ser partícipes da construção dessa história na sala de aula. Sempre digo a eles: ‘A sua história começa a ser construída desde o dia em que você nasceu’. Então, a nossa história vem sendo construída desde lá. Como eu poderia dizer que a história não é importante? Não há como. Meu papel é fazer com que eles percebam essa importância, entendam por que ela é relevante e reconheçam que somos agentes transformadores da nossa própria história e da sociedade. Por isso, preciso trazer a realidade do aluno pra sala de aula e trabalhar a partir dela. Sou uma professora muito acessível, pois sei que alguns alunos vivenciam situações de violência em suas casas. Diante disso, procuro tornar minha sala de aula um ambiente acolhedor, onde eles se sintam seguros e realmente tenham vontade de aprender e de estar ali (Informação verbal)¹¹⁴.

A narrativa da professora Jainara Cruz testemunha a centralidade da interação no processo de ensino-aprendizagem. Ao destacar que os alunos são partícipes da construção da história em sala de aula, sua fala reforça a concepção de que a docência não se faz somente pela transmissão de conteúdos, mas se constitui em um espaço de trocas e (res) significações. Ademais, sua prática pedagógica indica o compromisso com a formação crítica dos estudantes, ao fazê-los (a) os alunos perceberem que são agentes transformadores da própria história e da sociedade.

Notamos que essa professora realiza uma leitura atenta do contexto sociocultural dos (a) estudantes, considerando as dinâmicas que permeiam seu entorno, como a violência, a localização do bairro em uma região periférica e as condições socioeconômicas das famílias. Essa abordagem amplia o alcance do processo educativo, já que rompe com os limites da sala de aula e incorpora elementos da realidade vivida pelos estudantes. Assim, sua atuação atinge um outro patamar do espaço formal da escola e se estende às iniciativas culturais da comunidade, como grupos de teatro e dança. Reafirmando a docência como um campo de práticas que articulam saberes acadêmicos e experiências socioculturais.

Além de sua atuação em sala de aula, essa professora desempenha múltiplos papéis na comunidade, expandido a sua voz e influência para além do ambiente escolar. Como locutora do programa de rádio “Ampliando vozes”, do CEST/UEA, que integra um coletivo de mulheres locutoras, ela participa ativamente da construção de um espaço de fala e escuta voltado para temáticas educacionais, culturais e sociais. Esse programa fortalece a representatividade feminina na comunicação e promove diálogos sobre cidadania e direitos.

Além de ser professora, atuo em várias áreas, mas não para arrecadar fundos [risos]. Tem a questão do teatro, que é o grupo *Magia das Artes*. Tem também o cinema,

¹¹⁴ Entrevista concedida por Jainara cruz à autor em 2025.

que faz parte do *Magia das Artes*, mas além disso, criamos um outro grupo, o *Cine Tupebas*. Então, são essas áreas em que atuo. E ainda, tem o programa *Ampliando Vozes*, que não é menos importante que outros. Esse programa é conduzido por um coletivo de mulheres, e o professor Guilherme é o nosso orientador, sendo o único homem diretamente envolvido. Há outras pessoas que nos apoiam na parte técnica, mas a coordenação e a condução do programa são feitas exclusivamente por mulheres (Informação verbal)¹¹⁵.

Em suas palavras, sinaliza a pluralidade de sua atuação, ressaltando seu engajamento em diversas áreas além da docência. Ao mencionar o “Magia das Artes” e o “Cine Tupebas”, ela desvenda seu compromisso com a cultura e com as artes, contribuindo para a formação e expressão artística local. Para destacar a variedade de sua atuação, apresentaremos a seguir algumas fotos (figura 11 e 12) em seus diversos papéis sociais no teatro e no cinema local.

Figura 11 – Professora de História e Performática, Jainara Cruz: Entre o Local e o Global



Fonte: Fotos cedidas pela professora Jainara Cruz, 2025.

As fotos retratam cenas da professora de História Jainara Cruz em sua participação na web série “Titanic Tefeense”¹¹⁶, disponível no canal do YouTube da página Safira Kartn. Nessas imagens, ela interpreta personagens do clássico “Titanic”, adaptadas para o contexto cultural e artístico local, destacando a riqueza e originalidade da prática teatral da região. Essa abordagem criativa reforça o impacto de seu trabalho na promoção da arte e da cultura no

¹¹⁵ Entrevista concedida por Jainara Cruz à autora em 2025.

¹¹⁶ A web série *Titanic Tefeense*, da qual a professora Jainara Cruz participa, faz parte de um projeto cultural aprovado pela Lei Paulo Gustavo. Essa iniciativa, promovida pela Prefeitura Municipal de Tefé, por meio da Secretaria de Cultura, visa fomentar a produção audiovisual e o desenvolvimento de manifestações artísticas locais, proporcionando à comunidade novas formas de expressão e valorização cultural. A série está disponível no YouTube e pode ser assistida através do seguinte link: Titanic Tefeense - YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nsq56DX6zJs>.

cinema e no teatro da comunidade, e também funciona como um dispositivo para enriquecer sua atuação em sala de aula. Ao integrar essas experiências, a professora amplia o horizonte de seus (a) estudantes, oferecendo-lhes novos meios de compreender o mundo e saídas para situações de opressão e violência, além de possibilitar processos de autoafirmação e empoderamento pessoal.

Figura 12 – A Arte da Resistência



Fonte: Fotos cedidas pela professora Jainara Cruz, 2025.

Aqui podemos ver a versatilidade desta professora de História ao mover-se por diferentes personagens, afirmando seu envolvimento nas narrativas amazônicas e sua contribuição para a representação da cultura ribeirinha no teatro e no cinema. Em cenas ambientadas em áreas rurais, sua presença nas casas típicas do interior da Amazônia reforça a autenticidade do cotidiano ribeirinho e insere os saberes locais na dramaturgia.

As webs séries produzidas pelo grupo de teatro e cinema do qual participa sinalizam um compromisso com a valorização da cultura amazônica, tornando-se espaços de visibilidade para os modos de vida, os gestos e as histórias das populações tradicionais. Portanto, sua atuação ultrapassa os limites da esfera artística, caracterizando-se como uma prática de resistência e de educação cultural, ao ampliar a circulação das vozes e experiências dos povos tradicionais em novas linguagens e suportes.

Aparece aqui o obscurecimento de certos aspectos das discussões hegemônicas, bem como a ruptura com modelos tradicionais, que estavam atrelados ao debate sobre o feminino e sustentavam a ideias de sujeitos fixos e identidades imutáveis. Em contraponto, o

contemporâneo se apresenta, explorando a inconstância e a transitoriedade, trazendo à tona a valorização das diferenças e seus espaços de atuação discursiva.

A professora ‘Jainara Cruz’ e muitas outras mulheres, ao transgredirem essas barreiras, também se afirmam no campo da comunicação, “pondo no debate, de forma enfática, a estilização das diferenças com os respectivos lugares de fala, com um *ethos* de audácia e transgressão, abrindo fratura com a homogeneidade e a linearização do sujeito” (Torres, 2020, p. 448).

De acordo com Torres (2020), esse movimento de transgressão é uma manifestação de resistência que desafia as normas estabelecidas, criando novas formas de expressão e visibilidade para as mulheres nos mais diversos cenários.

O programa “Ampliando Vozes”¹¹⁷, conduzido exclusivamente por mulheres, transpõe a força do protagonismo feminino na região, ao mesmo tempo em que proporciona espaço às vozes silenciadas da sociedade. A figura 13 traz à tona esse compromisso, mostrando o apoio ao coletivo de jornalismo popular no Médio Solimões.

¹¹⁷ O **Programa de Rádio Ampliando Vozes** integra o projeto de extensão “Ampliando Vozes do Médio Solimões”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, do CEST/UEA. Com o objetivo de engajar a juventude na produção de notícias, o programa busca desconstruir estereótipos recorrentes que representam a Amazônia como um espaço “primitivo”. Em parceria com a Rádio Educação Rural de Tefé e a Rede de Notícias da Amazônia, a iniciativa amplia o alcance das vozes juvenis na região, promovendo uma comunicação mais horizontal e diversa, que valoriza os diferentes sotaques e perspectivas do Médio Solimões. O projeto é coordenado pelo professor Guilherme Gitahy de Figueiredo e pela professora e jornalista Joelma Viana, responsável pela coordenação da Rede de Notícias da Amazônia.

Figura 13 – Ampliando Vozes: conquista, visibilidade e força coletiva



Fonte: Página do CEST UEA. Disponível em: @uea.cest. Acesso em: 02 jun. 2024.

A pesquisa do professor Welner Campelo¹¹⁸ (2024), ao abordar a educomunicação, expõe os desafios enfrentados pelas mulheres estudantes que desejam ingressar no campo da comunicação. Em seu estudo, registrado no livro “Club Five: As Estudantes que se tornaram comunicadoras”¹¹⁹, o autor relata uma experiência com um programa de rádio conduzido por mulheres estudantes, destacando a relevância desses espaços para a ampliação das vozes femininas.

Campelo (2024, p. 205) ressalta que: “Em Tefé a comunicação de gênero é praticamente nula, em relação à participação e protagonismo feminino. Isso torna-se um desafio para as mulheres que queiram enveredar sua carreira na comunicação”, o que representa um obstáculo para aquelas que desejam seguir carreira na área.

¹¹⁸ **Welner Fernandes Campelo** é professor, graduado em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas e mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da mesma instituição, no qual atualmente realizo minha pesquisa. O livro *Club Five: As Estudantes que se tornaram comunicadoras* teve origem em sua dissertação de mestrado.

¹¹⁹ O lançamento do livro **Club Five: As Estudantes que se tornaram comunicadoras**, de Welner Fernandes Campelo, ocorreu em 5 de dezembro de 2024. Enquanto pesquisadora, estive presente no evento e fui agraciada com um exemplar da obra, o que me proporcionou grande satisfação, dado o valor do estudo para minha pesquisa.

A prática radiofônica desempenhou um papel central na construção das identidades dessas comunicadoras, permitindo-lhes reconhecer-se sujeitas de transformação social. Sobre isso, Campelo (2024, p. 213) pontua que

Se fizeram seres de existência: MULHERES COMUNICADORAS, promovendo COMUNICAÇÃO DE GÊNERO, uma vez que, pela práxis radiofônica despertaram em si as suas identidades socioculturais enquanto comunicadoras mulheres (grifos do autor).

A afirmação de Campelo (2024) ressalta o caráter constitutivo no processo de construção identitária das mulheres comunicadoras. Ao se reconhecerem como sujeitas da práxis radiofônica, elas criaram brechas e romperam espaços historicamente dominados por vozes masculinas e (res) significam sua presença no campo da comunicação. O conceito de ‘seres de existência’ sugere que essa atuação não se limita a uma dimensão técnica ou instrumental, mas se constitui como um processo ontológico. Dessa situação, a prática comunicativa possibilita a emergência de subjetividades que se afirmam enquanto sujeitos políticos e culturais.

A construção identitária da professora de História, Jainara Cruz, também se manifesta em sua atuação como locutora em um programa de rádio conduzido por mulheres. Para elas, a comunicação radiofônica se transforma em uma extensão da prática pedagógica e de suas próprias vivências e identidades. Assim, a oralidade ultrapassa os limites da sala de aula, adquirindo um caráter formativo ampliado, que permite às comunicadoras fomentar reflexões críticas sobre gênero, cultura e dinâmicas socioeconômicas por meio de suas vozes.

Dentro dessas posições antagônicas, há perspectivas mais nuançadas, incluindo vozes que ainda não estão totalmente convencidas pelos argumentos utilizados para justificar ou contestar a pertinência de políticas voltadas a ações afirmativas para mulheres subalternas. Essas divergências vão além dos embates teóricos e envolvem também os desafios de reconhecimento e legitimidade das experiências dessas mulheres em espaços de poder e representação.

A esse respeito,

Segundo Spivak, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). [...] Spivak exemplifica seu argumento de que o subalterno, nesse caso em especial, a mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir. É, principalmente, à mulher intelectual que seu apelo final se dirige – a ela caberá a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais (Spivak apud Almeida, 2010, p. 16-18).

Quando Spivak (2010) fala da mulher como subalterna, a autora está destacando uma camada ainda mais profunda de exclusão e silenciamento, pois, no contexto colonial e pós-colonial, as mulheres enfrentam não só as consequências do colonialismo, mas também as dinâmicas patriarcais da opressão.

Para Spivak, a mulher subalterna não só é silenciada pela sociedade dominante, como também enfrenta dificuldades dentro das próprias comunidades colonizadas. Ao afirmar que a subalterna não pode falar, a autora não nega sua tentativa de expressão, mas aponta para os limites impostos por um sistema que silencia e deslegitima suas narrativas.

Nesse contexto, a autora direciona um apelo às mulheres intelectuais para que assumam a responsabilidade de criar os espaços necessários para que as mulheres subalternas possam se expressar. O objetivo não se restringe a abrir espaços para as vozes dessas mulheres, mas também a questionar os limites das formas de representação e a reconstruir narrativas dominantes que frequentemente as tornam invisíveis.

As narrativas dessas professoras revelam a complexidade e a força de mulheres que, além de suas funções educacionais, atuam como artistas, locutoras, atrizes, mães e esposas. Elas desafiam as limitações impostas por uma sociedade marcada pela opressão feminina, conciliando identidades múltiplas com resiliência e luta cotidiana. Por meio de suas práticas, ensinam lições valiosas, mostrando que o esforço contínuo, a busca pelo conhecimento e a dedicação são caminhos para superar adversidades e transformar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, intitulada *Narrativas de Professoras como Tecelãs de Palavras*, teve como objetivo dar visibilidade às vozes de professoras amazônicas, frequentemente omitidas nos discursos hegemônicos. Ao reconhecê-las como protagonistas na educação e na preservação das culturas locais, a pesquisa buscou compreender as diversas dimensões de suas experiências, bem como os desafios estruturais que permeiam suas trajetórias, tanto no exercício da docência quanto na esfera pessoal.

A escuta sensível dessas narrativas revelou como essas educadoras enfrentam as intersecções entre gênero, raça/etnia e classe, que se entrelaçam em um nó de opressões estruturais. No entanto, esse nó não é absoluto ou intransponível; há brechas que possibilitam mobilidade e resistência dentro das relações de poder. Assim, as trajetórias dessas novas mulheres educadoras indicam estratégias de enfrentamento e ressignificação, em que suas práticas pedagógicas se configuram como atos de resistência e emancipação.

O eixo central desta pesquisa foi a problematização da invisibilidade histórica das mulheres educadoras, além da necessidade de reconhecer a docência na Amazônia para além do espaço formal da sala de aula, enquanto prática intrinsecamente política e emancipatória. Os relatos dessas professoras evidenciaram as inúmeras dificuldades enfrentadas, como a precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de funções e as restrições impostas pelos deslocamentos geográficos. Mas, também revelaram suas estratégias de resistência e reinvenção diante dessas adversidades.

Nesse sentido, esta investigação contribui para a produção de conhecimento acadêmico que reafirma a centralidade dessas mulheres no campo educacional amazônico, ao mesmo tempo em que analisa os processos de construção identitária e profissional das novas gerações de professoras.

A análise das narrativas fortaleceu a hipótese de que o empoderamento das professoras está diretamente relacionado à escolarização, ao acesso ao ensino superior e à inserção no mercado de trabalho. Para a maioria delas, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) desempenhou um papel fundamental nesse percurso, sendo mencionada como um espaço que viabilizou sua formação e ampliou suas oportunidades. A trajetória acadêmica e profissional dessas mulheres amplia suas possibilidades de atuação em espaços de liderança e participação

social, fortalecendo sua presença na educação e na construção de práticas pedagógicas que promovam transformações no contexto escolar e social.

Um dos achados mais relevantes da pesquisa indica que a escolha pela docência está frequentemente associada à possibilidade de conciliação entre trabalho e vida pessoal, já que as interlocutoras relatam identificação com funções historicamente atribuídas às mulheres, como o cuidado e a paciência. Contudo, essa percepção não pode ser dissociada das desigualdades estruturais que ainda marcam o mercado de trabalho, onde a docência surge como uma das poucas alternativas de ascensão profissional e estabilidade para muitas mulheres amazônicas.

Os resultados das análises das narrativas das novas professoras transcendem um simples relato factual, indo além do registro de experiências individuais, trajetórias e desafios enfrentados por essas educadoras. Embora respeite o rigor metodológico na reconstrução das vivências narradas, a abordagem adotada ultrapassa a descrição histórica, promovendo uma reflexão aprofundada sobre a docência feminina e suas intersecções com as dimensões sociais, culturais e políticas que moldam suas existências.

Ao revisitar memórias, tornaram-se audíveis as ausências, os silêncios e os apagamentos, revelando histórias que foram sufocadas ou relegadas à margem. Dessa forma, este estudo não apenas recuperou fragmentos de vida, mas os inseriu em um campo de problematização antropológica e histórica, possibilitando compreender como essas mulheres, por meio de suas práticas e discursos, desafiam as estruturas de poder e reivindicam seus lugares no cenário educacional amazônico.

As memórias relatadas pelas novas professoras também evidenciaram um forte vínculo com suas experiências de infância, vividas em comunidades rurais e nos sítios, e a influência dessas vivências na construção de suas práticas pedagógicas. Essas lembranças resgatam tanto as dificuldades enfrentadas quanto os valores transmitidos pelas gerações anteriores, compondo um *teçume*¹²⁰ simbólico que sustenta suas trajetórias de empoderamento e mobilização social.

Além de valorizar essas experiências, este estudo buscou contribuir para a produção de conhecimento acadêmico que reconheça a centralidade das educadoras na Amazônia. Ao trazer suas histórias – com seus desejos, medos, alegrias e frustrações – para o debate científico, a pesquisa reforça a importância de considerar as especificidades socioculturais da região na formulação de práticas acadêmicas e pedagógicas. Isso permite que as instituições

¹²⁰ Termo de natureza indígena, o que se refere à prática do trançado com palha.

de ensino superior, sobretudo as amazônicas, adaptem suas abordagens à realidade local dessas profissionais e aos contextos nos quais estão inseridas.

A análise do reconhecimento das vozes das professoras revelou-se essencial para compreender as interações complexas entre **educação, gênero e identidade**, destacando as intersecções que atravessam suas trajetórias e práticas pedagógicas. Ao longo da pesquisa, identificou-se que a caminhada dessas mulheres foi marcada por desafios significativos, incluindo a luta pela sobrevivência em condições extremas de pobreza, dificuldades socioeconômicas e barreiras institucionais, que impactaram tanto sua vida profissional quanto pessoal. No entanto, essas adversidades não as impediram de se apropriar das oportunidades que surgiram, encarando-as com determinação e resiliência—elementos que definem um processo contínuo de enfrentamento e resistência.

Os relatos das professoras entrevistadas revelaram a complexidade da trajetória acadêmica e profissional na docência. Embora todas tenham concluído a graduação e avançado em sua formação—com algumas alcançando o nível de mestrado—, a conciliação entre ensino e pesquisa ainda se apresenta como um grande desafio. A sobrecarga de trabalho na sala de aula e as demandas administrativas, como o preenchimento do diário digital e a elaboração de avaliações, restringem as possibilidades de produção acadêmica, mesmo com a implementação das **Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs)**.

O fenômeno conhecido como ‘efeito tesoura’¹²¹ se manifesta em suas narrativas, indicando as dificuldades enfrentadas por mulheres na progressão acadêmica e intelectual. Muitas expressam o desejo de escrever artigos e desenvolver projetos pedagógicos, mas o tempo destinado às responsabilidades docentes e domésticas limita tais iniciativas. As que conseguem produzir pesquisas o fazem às custas de significativos sacrifícios pessoais, e muitas vezes enfrentam perdas salariais para participar de eventos científicos, uma vez que suas ausências em sala de aula são contabilizadas como faltas.

Desse modo, tornou-se evidente que, apesar da valorização da formação continuada por essas professoras, os desafios estruturais da profissão ainda impõem barreiras à efetivação plena desse desejo. Esse cenário comprovou a necessidade de políticas institucionais que viabilizem o desenvolvimento acadêmico das docentes, promovendo melhores condições para

¹²¹ O **efeito tesoura** é uma metáfora utilizada para representar a disparidade entre homens e mulheres ao longo da trajetória escolar e profissional. Segundo relatório da Unesco (2019), o efeito tesoura descreve o fenômeno em que, embora meninas representem bom desempenho escolar nos primeiros anos, as oportunidades de continuidade e ascensão na carreira profissional diminuem com o tempo, principalmente nas áreas de maior prestígio ou poder, o que contrasta com o avanço dos homens (Gorziza; Buono, 2023).

que possam aliar ensino, pesquisa e extensão sem comprometer sua qualidade de vida e estabilidade profissional.

As novas professoras, ao longo de seus relatos, destacam também, um conjunto de sentimentos diacrônicos, que abrangem desde dores e tristezas vivenciadas em sua infância até os desafios e superações que marcaram suas trajetórias pessoais e profissionais. Essas experiências tornam visíveis os obstáculos enfrentados e desvelam um vínculo profundo e persistente com memórias afetivas que, embora surgidas em tempos de dificuldades, constituem-se como elementos fundamentais de suas identidades.

As lembranças de infância, a vivência nas comunidades rurais e a convivência no sítio, tal como as histórias enraizadas na cultura amazônica, surgem como referências formativas que influenciam suas práticas pedagógicas e a construção de suas subjetividades. Ao mesmo tempo, em que essas memórias resgatam aspectos dolorosos de seu passado, elas se definem como pilares de resistência e fortalezas simbólicas, que sustentam suas trajetórias de empoderamento e mobilização social, conferindo-lhes um senso de pertencimento e de continuidade histórica.

Por essas travessias, o empoderamento feminino manifestou-se em uma ampla gama de possibilidades e percorre caminhos diversos, a depender das vivências e das circunstâncias socioculturais de cada mulher. No contexto amazônico, as professoras entrevistadas mostraram que esse processo não ocorreu de maneira linear, mas sim em meio a desafios estruturais e conquistas diárias que reafirmam sua presença na educação e na sociedade.

Um dos primeiros aspectos fundamentais desse empoderamento é o reconhecimento e o respeito aos próprios limites. Historicamente, as mulheres foram condicionadas a abrir mão de seus sonhos em prol da família ou a permanecer em relações prejudiciais, submetidas à expectativa de que devem ser compreensivas e resilientes. Porém, ao longo das narrativas, observamos que essas novas professoras (res) significaram tais imposições ao reivindicarem seu espaço na docência e na sociedade, enfrentando obstáculos que tentam restringir sua autonomia.

Além disso, superar os próprios medos constituiu um passo essencial para o fortalecimento pessoal e profissional. O contexto social frequentemente impõe inseguranças às mulheres, desencorajando sua autonomia e tomada de decisão. Todavia, as novas professoras amazônicas desafiaram tais limitações ao se afirmarem como protagonistas de transformação, promovendo um ensino alinhado às especificidades locais e transmitindo às novas gerações a importância da resistência do pertencimento.

Finalizo este trabalho com constatações que expõem realidades difíceis, mas fundamentais para a compreensão das relações de gênero no campo educacional:

- O acesso ao ensino superior, ainda que ampliado nos últimos anos, continua sendo uma verdadeira saga para muitas mulheres, especialmente em contextos periféricos. A progressão na carreira acadêmica é igualmente complexa, devido às barreiras impostas pela sobrecarga de trabalho, pela falta de incentivo à pesquisa e pelas responsabilidades acumuladas no cotidiano.
- A docência, muitas vezes romantizada como vocação ou missão, revelou-se uma atividade que exige resiliência, mas que também impõem custos físicos e emocionais as novas professoras.
- Conciliar ensino e pesquisa nem sempre é viável, sobretudo, em realidades onde a universidade oferece exclusivamente cursos de licenciatura, limitando as possibilidades de formação acadêmica contínua.
- Além do mais, as professoras lidam com múltiplas funções que extrapolam o espaço escolar, acumulando responsabilidades familiares, o que frequentemente resulta em desgaste emocional e problemas psicológicos, como ansiedade e depressão.
- Apesar das dificuldades, as professoras constroem redes de apoio que envolvem amigos (as), familiares e colegas de profissão, auxiliando-as na conciliação entre maternidade e carreira. Essas redes são fundamentais para minimizar os impactos da sobrecarga de trabalho e da precarização da docência, indicando que a resistência feminina no magistério se dá tanto na esfera individual quanto na coletiva.

Essa pesquisa evidencia que, apesar dos desafios estruturais, as professoras amazônicas desempenham um papel central na educação e na preservação das identidades culturais locais. Suas vozes reverberam como registros de resistência, manifestando-se na promoção de uma educação contextualizada e alinhada às especificidades da região. As trajetórias dessas educadoras podem ser compreendidas como processos contínuos de desconstrução e ressignificação dos nós que, historicamente, silenciaram, estigmatizaram e invisibilizaram suas experiências. Elas tensionam e afrouxam as amarras, criando espaços para a afirmação de suas vivências e contribuições.

A partir dos caminhos abertos por este estudo investigativo, sobressaem temas que podem ser aprofundados em estudos futuros, principalmente em âmbito doutoral. Entre eles,

destacamos a análise mais detalhada das práticas pedagógicas desenvolvidas nas comunidades ribeirinhas; a articulação entre memória pessoal, coletiva e práticas educativas; e a problematização das relações de gênero no exercício da docência em contextos amazônicos. Ademais, ressaltamos como campos férteis de investigação o impacto do avanço das tecnologias nas salas de aula da Amazônia, a formação de professores (as) na perspectiva dos estudos de gênero, as questões relacionadas à saúde mental dos (as) educadores (as), as implicações da aposentadoria na identidade docente e o vínculo afetivo estabelecido entre professoras, estudantes e a instituição escolar. Investigar essas dimensões poderá contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a educação na Amazônia e para o fortalecimento de políticas educacionais sensíveis às realidades locais.

Então, este estudo não se encerra em respostas definitivas, mas abre caminhos para novas reflexões sobre o papel da mulher na educação amazônica. Ele ressalta a necessidade de ampliar o debate e fortalecer o reconhecimento dessas vozes, essenciais para o processo de emancipação e (r) existência. Essas trajetórias tornam-se referência e inspiração para as futuras gerações, reafirmando a importância das mulheres na construção de uma educação transformadora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. TED Talks, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 3 jan. 2025.

AGASSIZ, Louis; AGASSIZ, Elizabeth. **Viagem ao Brasil (1865-1866)**. Trad. Regina Célia de Oliveira. São Paulo: Editora XYZ, 2000.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Perfil & Opinião com Carla Akotirene. Entrevista concedida à Rede TVT, 07 jan. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LawyU6F0as8>. Acesso em: 5 fev. 2025.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998. (Prismas).

ALMEIDA, Jane Soares; SAVIANI, Dermeval et al. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIM, Vera Teresa. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 01 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALVARENGA, Marcos Aurélio do Carmo. Mangás – Histórias em quadrinhos da Terra do Sol nascente. **Revista Estética e Semiótica**, Brasília, DF, v. 3. n. 1, 2023.

ANDERSON, Elizabeth. Feminist Epistemology and Philosophy of Science. In: ZALTA, Edward N. (ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/110242727/Epistemologia_Feminista. Acesso em: 6 jan. 2025.

ANDRADE, Marta Mega de. Aspásia de Mileto e o exercício da excelência. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas**: Mulheres na Filosofia, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, 2022, p. 24-31. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2022/08/Aspasia-Marta-.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

ANDRÉ, Serge. **O que quer uma mulher?** Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ANZALDÚA, Gloria Evangelina. **A Vulva é uma Ferida Aberta e Outros Ensaios**. Trad. de Tatiana Nascimento. Rio de Janeiro: A Bolha, 2021.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 5, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/LZmX67CZRJScmfcdsy4LxzJ/?format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. p. 13. Disponível em: <https://revistaursula.com.br/filosofia/descolonizar-contracolonizar-a-historia-da-arte-possibilidades-a-partir-de-nego-bispo/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOSI, Ecléa. A substância social da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 441-442.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: sobre os limites materiais e discursivos do 'sexo'**. Tradução de Vera Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMPELO, Welner Fernandes. **Club Five: As estudantes que se tornaram comunicadoras**. 1. ed. São Paulo: Literando Editora, 2024.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CARVALHO, Rebecca Moura de Almeida Ferreira; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Animes, mangás, psicologia e educação: uma revisão integrativa. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 40, n. 123, p. 394-402, 2023.

CERASOLI, Josiane Francia. Prefácio. In: ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; LOURENÇO, Elaine; CARVALHO, João do Prado Ferraz de (Orgs.). **Ensino de História em Tempos Torpes: Leituras e Reflexões**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 11.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 13-28.

CIXOUS, Hélène. **O riso da Medusa**. Paris: Éditions Galilée, 1976.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/7Nm7KmJy6Vc54JmRMSMd7qD/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

CORDEIRO, Elcione Sousa da Silva. **O lugar da poesia de Violeta Branca na produção literária amazonense do século XX**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, Tefé, 2021.

COSTA, Albertina de Oliveira. **Memórias das mulheres do exílio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COSTA, M. de F.: Alexandre Rodrigues Ferreira e a capitania de Mato Grosso: imagens do interior. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, vol. VIII (suplemento), 993-1014, 2001.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CUNHA, Maria Isabel. **Lugares de Formação: tensões entre a academia e o trabalho docente**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Os Direitos da Mulher e da Cidadã por Olímpia de Gouges**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2016. p. 111.

DEUS, Zélia Amador. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade**. 2008. 295 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. A contribuição da crítica feminista à ciência. In: SCHWARCZ, Lília (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 39.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe1, p. 37–57, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a04v24nspe1.pdf>. Acesso em 12 jan. 2025.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

DUBAR, Claude. **Formation, travail, identités: entretiens avec des chercheurs en sciences sociales**. Paris: L'Harmattan, 1994.

DUBAR, Claude. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1992.

EGGERT, Edla; SILVA, Márcia Alves da; DELLA LIBERA, Aline Lemos da Cunha. “Dos fios que se interpenetram na tecelagem: um conceito para os estudos feministas”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, e77384, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/download/15928/10025>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. **Viagem filosófica pelas capitanias do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá: 1783-1792**. Memórias: Antropologia. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1974.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. 4. ed. Introdução, Posfácio e Notas de Constância L. Duarte. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. **Opúsculo humanitário**. 2. ed. Estudo de Peggy Sharpe Valadares. São Paulo: Cortez, 1989b.

_____. **Cintilações de uma alma brasileira**. Edição bilíngue. Tradução de Michelle Vartulli, Zahidé Muzart e Suzana Funck. Apresentação e Biobibliografia de Constância L. Duarte. Florianópolis: Editora Mulheres/EDUNISC, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDAN, Betty. **A Mística Feminina**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2023.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GONDIM, Lúcia. **Amazônia**: narrativas de viajantes e a construção do imaginário. São Paulo: Editora XYZ, 2007.

GORZIZA, Amanda; BUONO, Renata. O efeito-tesoura para mulheres na ciência. **Revista Piauí**. São Paulo, 21 jun. 2023. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-efeito-tesoura-para-mulheres-na-ciencia/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GUIMARÃES, Sandra Suely Moreira Lurine. Zélia Amador de Deus e as Teias de Ananse na Amazônia. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, Belém, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/generoamazonia/article/view/13327>. Acesso em: 4 jan. 2025.

GUSDORF, Georges. **Professores, para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. Tradução de Antônio Ramos Rosa. Lisboa: Livraria Morais Editora, 1967.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomas Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editor, 2011. 102 p.

HARDING, Sandra. **Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives**. Ithaca: Cornell University Press, 1993.

HOLANDA, Yomarley Lopes. **O artista-andarilho da Amazônia e o florescer de sua práxis-poiesis na festa popular**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUBERMAN, Michael. La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé fazer tradução, 1989. In: NÓVOA. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tefé – Amazonas**. Indicadores municipais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 6 jan. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: IBGE. Acesso em: 25 jan. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024: Dados sobre profissionais do magistério na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 4 jan. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de Albino Pozzer. São Paulo: Cortez, 2004.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora X, 2011.

LEITE, José Nailton; LEITE, Cecília Sayonara G. Alexandre Rodrigues Ferreira e a formação do pensamento social na Amazônia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 273-289, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/B6VSH5RCZXY8zmf6JjDb4xf/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar, 2020.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995. 448 p.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

MILLET, Kate. **Sexual Politics**. Nova York: Doubleday, 1969.

MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Ferreira Sueli; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e Criatividade**. 34. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2015. 108 p.

MOREIRA, Maria Aparecida. **Mulher, professora: enfrentando e atravessando o caos**. Brasil de Fato Minas Gerais, 7 mar. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/07/mulher-professora-enfrentando-e-atravesando-o-caos>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MOREIRA, Ildeu de C. O escravo do naturalista. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 184, p. 40-48, jul. 2002. p. 41.

MORIN, Edgar. **O método 3: O conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 7-20, 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqW3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/>. Acesso em 29 jan. 2025.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde – Cadernos de Formação 1, 1988. Disponível em: <https://buscaintegrada.ufrj.br/Record/aleph-UFR01-000830602>. Acesso em: 13 fev. 2025.

NÓVOA, António. Por que a história da educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. Câmara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 425.

_____. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Elefante, 2024.

OLIVEIRA, José Aldemir de. As cidades da natureza, a natureza das cidades e o controle do território. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 2014, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6950>. Acesso em: 21 mar. 2025.

OLIVEIRA, J.; SCHOR, T. Urbanização na Amazônia: o local e o global. *In*: VAL, A.; SANTOS, G. (Orgs.). **Caderno de Debates**. Manaus: Grupo de Estudos Estratégicos Amazônicos / INPA, t. III, p. 145-189, 2010, p. 152-155.

OYÈWŪMÍ, Oyèrónke. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77–98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/?format=pdf>. Acesso em 4 jan. 2025.

PENA, Maria Valéria Juno. **Mulheres e trabalhadoras**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PEREZ, Olívia Cristina. A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva. *In*: Congresso Latino-Americano de Ciência Política, 10., 2019, Monterrey, México. **Anais [...]**. Monterrey: ALACIP, 2019. Disponível em: <https://alacip.org/cong19/25-perez-19.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S Correa. São Paulo: Contexto, 2008.

PESSOA, Protázio Lopes. **História da Missão de Santa Teresa D'Ávila dos Tupebas**. 1. Ed. Manaus. Editora Novo Tempo. LTDA, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, 1996, p. 72-89.

PINSKY, Carla Bassanezi. As mulheres dos anos dourados. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 607-640.

PINTO, Renan Freitas. A viagem das ideias. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 93-108, abr. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/93ScQvKBxmqZsLj7dhprYXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 fev. 2025.

PIZARRO, Ana. **Amazônia**: as vozes do rio – imaginário e modernização. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

PLATÃO. **Menêxeno**. Tradução de Bruna Câmara. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2014. p. 41. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-17102014-182852/pt-br.php>. Acesso em: 10 jan. 2025.

QUEIROZ, Raimundo Claudemir B. **História de Tefé para estudantes**. Editora: SCDC. Manaus, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSENFELD, Cinara Lerrer. Trabalho decente e precarização. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 247–268, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12660>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015 [2004].

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Violência de gênero no Brasil contemporâneo. In: SAFFIOTTI, Heleieth I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Monica (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro/Brasília: Rosa dos Tempos-NIPAS/UNICEF, 1994. p. 151-187

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 75–103, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 15 jan. 2025.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 93. Disponível em: [\[https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2494692\]](https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2494692)(<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2494692>). Acesso em: 13 jan. 2025.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Expressão Popular, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TORRES, Iraildes Caldas. **As novas amazônidas**. Manaus: EDUA, 2005.

_____. A formação social da Amazônia sob a perspectiva de gênero. **Fazendo Gênero**, Florianópolis, v. 8, 2008. Disponível em: https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST19/Iraildes_Caldas_Torres_19.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

_____. **Humaitá: ecos de um povo**. Manaus: INPA, 2007.

_____. **Reconstruindo a Imagem da Mulher Amazônida**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027**. Manaus: UEA, 2023. Disponível em: <https://www.uea.edu.br>. Acesso em: 2 jan. 2025.

VERNANT, Jean-Pierre. (1990). Aspectos míticos da memória e do tempo. *In*: VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 133-166.

VIANNA, Cláudia. **Educação e relações de gênero: um campo de estudos e pesquisas em construção**. São Paulo: Editora X, 2013.

VILLELA, Heloisa de S. Do artesanato à profissão. Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II. Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 104-115.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Trad. de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 20. Disponível em: [\[https://www.scielo.br/j/ref/a/DZssxdXgt97Lj4kV8DXss4k/\]\(https://www.scielo.br/j/ref/a/DZssxdXgt97Lj4kV8DXss4k/\)](https://www.scielo.br/j/ref/a/DZssxdXgt97Lj4kV8DXss4k/). Acesso em: 12 fev. 2025.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 14, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Orgs.). **História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

APÊNDICE A – Questionários aplicados – Instrumento de coleta de dados

Parte 1 - Subjetividade feminina

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADO COM AS PROFESSORAS – SUBJETIVIDADE FEMININA EM CONSTRUÇÃO – “E EU NÃO SOU UMA MULHER”

Dados pessoais: Nome: _____

1. SEXO: F () M ()

2. Data de nascimento: _____ IDADE: _____ Naturalidade: _____

3. Filha de:

_____ (mãe) Naturalidade da mãe: _____
 _____ (pai) Naturalidade do pai: _____

4. Estado Civil () Casada () Divorciada () Solteira Outros: _____

5. Tem filhos: () SIM () NÃO Quantos (as): _____

6. Para começar, poderia nos contar um pouco sobre a sua infância ou adolescência como mulher amazônica.

7. Diante do cenário amazônico, o que foi mais difícil na sua vida?

8. Você se recorda de algum evento marcante da sua infância, como festas, doenças, mortes ou acidentes que tenham acontecido e que ficaram na sua memória?

9. Na sua infância, como você se via em relação às ordens dos seus pais? Você costumava obedecer ou se lembra de momentos em que era punida por desobedecer?

10. Você já foi chamada à atenção por seus pais, familiares ou amigos em relação à maneira como se vestia ou se comportava? Como essa experiência se relaciona com as expectativas de gênero e as brincadeiras que você vivenciou? Que impacto isso teve na sua percepção sobre os papéis de gênero?

11. Você se lembra de histórias sobre a Amazônia que seus familiares contavam quando você era criança? Poderia compartilhar alguma que marcou sua infância?

12. Há algum fato da história de Tefé que lhe traga boas lembranças ou saudades? Poderia compartilhar essa memória e o que ela significa para você?

13. Como você concilia sua vida como professora e sua rotina como mãe? Quais são os desafios e as estratégias que você utiliza para equilibrar essas duas funções?

14. O pai dos seus filhos te ajuda nos cuidados diários? Como é essa parceria na criação deles?

15. Como você cuida da sua saúde? Você costuma fazer exames periódicos ou raramente procura atendimento médico?

16. Quais são os cuidados diários que você tem com a sua saúde e bem-estar? Como você lida com a vaidade e quais práticas adota para se sentir bem consigo mesma?

17. Descreva uma situação em que você já presenciou ou sofreu atos de misoginia (ódio contra as mulheres).

18. Como mulher, você já enfrentou desafios específicos ao lidar com questões de violência de gênero em sua família, trabalho ou sala de aula?

19. O que fez com que você seguisse seus estudos e tivesse uma formação escolar?

20. Alguma vez já se sentiu insegura, ou se constrangeu pelo fato de ser uma mulher? Em quais situações?

21. Quais são, na sua opinião, os principais desafios no combate à violência contra as mulheres?

22. Você participa de algum grupo de engajamento das causas das mulheres na cidade? Quais?

23. Em caso de presenciar ou sofrer algum tipo de violência contra a mulher você sabe qual o procedimento a ser tomado? Indique alguns.
24. O que você mais admira em si mesma?
25. E, para finalizar, qual conselho você daria para outras mulheres amazônicas?

APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados

Parte 2 – Percurso formativo

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADO COM AS PROFESSORAS – ASPECTOS FORMATIVOS E PROTAGONISMO SOCIAL –

“Não há outro meio de nós continuarmos existindo se não for por meio da luta.”

(Sônia Guajajara, 2017)

1. Histórico pessoal formativo – inicie falando sobre você.
2. Como foi sua trajetória como estudante:
Educação Infantil
Ensino Fundamental
Ensino Médio
Formação Inicial (Nível Superior)
3. Gostaria que falasse um pouco sobre você, sua formação e sobre seu envolvimento com a educação. Como essa prática começou? Desde quando sua habilidade para o ensino existe?
4. Gostaria de saber o que a motivou a ingressar na carreira de professora?
5. O que foi que produziu efeito de transformação para que enfrentasse os desafios e dificuldades advindas da sua formação inicial, o estágio, família e trabalho?
6. Durante sua trajetória acadêmica, o que você achou mais difícil na universidade? Como lidou com esses desafios?
7. O que a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) representa para você na sua vida pessoal e profissional?
8. Como você se sente em relação à sua experiência na universidade hoje, como egressa? Você se reconhece e se vê representada nesse ambiente atualmente? Que aspectos a fazem sentir essa conexão ou desconexão?
9. Como foi o seu processo de ingresso no concurso para professora? Poderia compartilhar quais foram os desafios e experiências que viveu durante essa jornada?
10. Teria um momento específico de sua graduação que foi definitivo para sua carreira como professora?
11. Quando terminou a sua formação inicial, quais foram os maiores desafios que você enfrentou para atuação em sala de aula?
12. Como você se sente em relação ao seu salário como professora? Ele é suficiente para cobrir suas despesas mensais?
13. Como você avalia a valorização dos professores em relação ao seu salário? Você acredita que o reconhecimento financeiro reflete o trabalho que vocês desempenham?
14. Quais os seus apontamentos sobre a formação inicial no contexto amazônico?
15. Como professora, você tem alguma experiência ou conhecimento sobre como a violência doméstica afeta as vidas dos estudantes?
16. Como você acha que as escolas e os educadores podem ajudar a combater a violência contra as mulheres e a apoiar mulheres que estão em situações de abuso?
17. Descreva uma situação em que você já presenciou ou sofreu atos de misoginia (ódio contra as mulheres).
18. Além de professora, você exerce outra profissão? Qual (is)?
19. Onde ou em quem você busca inspiração criadora de suas práticas pedagógicas?
20. Na sua opinião, como analisa os novos papéis sociais das mulheres na sua sociedade?

21. Durante a sua formação inicial no Ensino Superior, você sofreu violência ou assédio dentro do ambiente universitário?
22. Como você acha que a maternidade afeta a constituição da mulher professora?
23. Como consegue conciliar o ser professora, pesquisadora, e as demais funções sociais e familiares?
24. Em algum momento de sua atuação como professora já percebeu alguma situação que os estudantes obedecem à voz de comando de um professor pelo fato de ele ser do sexo masculino e desrespeitam a de uma professora (por ser do sexo feminino)?
25. Como você analisa a sua ascensão na carreira docente?
26. Alguma vez já ouviu essa expressão que pedagogia é “coisa de mulher”. Como avalia?
27. Que conselhos você daria para outras mulheres que desejam seguir a carreira de professora, especialmente considerando os desafios e oportunidades dessa trajetória?

Agradeço pela sua colaboração e por compartilhar suas experiências, que são fundamentais para o sucesso desta pesquisa.

Maria Mírian

APÊNDICE C – Imersão literária: a leitura como jornada

Imagem 1 – Na biblioteca do CEST/UEA



As imagens registram momentos de imersão nas leituras realizadas na biblioteca da universidade, durante o processo de construção da dissertação. Uma das fotos destaca o livro “As Novas Amazônidas”, cuja leitura inspirou a formulação do termo ‘novas professoras amazônidas’, adotado ao longo deste trabalho.

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2024.

APÊNDICE D – Distribuição de Carga horária

Imagem 2 – O tempo de cada docente

The image displays three overlapping spreadsheets from a Brazilian educational institution, likely a state university. The spreadsheets are color-coded and organized into columns representing different subjects or courses. The top spreadsheet is titled 'CENTRO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO' and 'ANEXO DE ROL DE MATRIZ'. The middle spreadsheet is titled 'SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO - EDUCAÇÃO' and 'HORARIO VESPERTINO - 01-08-2024'. The bottom spreadsheet is titled 'SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO - EDUCAÇÃO' and 'HORARIO VESPERTINO - 01-08-2024'. Each spreadsheet contains a grid of cells with text and numbers, representing the distribution of teaching hours for various teachers across different subjects and time slots.

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2024.

APÊNDICE E – O cenário das entrevistas: a escuta sensível

Imagem 3 – Diálogo e acolhimento



Da esquerda para a direita: (1) Encontro na casa da professora Roberta Carina, em uma manhã de domingo e um café regional acolhedor, servido sobre uma delicada toalha de crochê, símbolo de cuidado e tradição; (2) Registro com Pérola, neta da professora Geny Leandro, demonstrando os laços geracionais e afetivos presentes nas narrativas; (3) Entrevista com a professora Neuris, realizada em uma bela tarde de sábado, na Feira do Artesanato.

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2024.

APÊNDICE F – Orientação e parceria

Imagem 4 – Tecendo juntas os fios das palavras



As fotografias reunidas neste apêndice representam vínculos formativos entre orientadora e orientanda. A primeira foi registrada no CEST/UEA, durante reunião de orientação. A segunda, na UFAM/Manaus, durante o VII encontro estadual de história da Anpuh-AM.

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2024.

APÊNDICE G – A pesquisa em movimento

Imagem 5 – Andarilhos que se movem sobre as águas



As imagens reunidas registram experiências relevantes de participação em eventos acadêmicos ao longo do percurso investigativo. Algumas foram realizadas em encontros locais, no CEST. Outras mostram a participação no VII encontro estadual de história da Anpuh-AM, em Manaus, ocasião que se reuniram uma diversidade de pesquisadores, entre eles colegas da turma de mestrado e minha orientadora, fortalecendo os laços institucionais e saberes compartilhados.

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2024.

APÊNDICE H – O marco da Qualificação

Imagem 6 – O momento em que o saber se fez em passos



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2024.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezada participante, este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidada a participar.

Este estudo é intitulado “Narrativas de professoras como tecelãs de palavras: das primícias conceituais emancipatórias ao teçume de vozes de mulheres amazônidas” e está sendo desenvolvido pela mestrandia Maria Mírian Pereira do Santos, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, matrícula institucional: 2396930006, tendo como Orientadora a professora Dra. Cristiane da Silveira.

O **objetivo** desta pesquisa é investigar as narrativas de professoras da rede pública de ensino em Tefé/AM como forma de compreender os processos de relações de gênero, emancipação intelectual e protagonismo de mulheres em contextos amazônicos.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas, com questões previamente fornecidas, respeitando os preceitos relacionados à sua privacidade e à confidencialidade de seus dados. As entrevistas serão realizadas de maneira individual em uma sala onde estarão somente você e a entrevistadora. Se aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para esclarecer as vivências de mulheres, os processos históricos de constituição e formação docente e, posteriormente, a ascensão social e a representatividade de mulheres amazônidas na comunidade local.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos para você são: constrangimento na exposição dos depoimentos orais, desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio, movimentos do corpo em denotação de cansaço ou aborrecimento ao responder o formulário e as perguntas na entrevista, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias, quebra de sigilo, quebra de anonimato.

Como forma de minimizar esses riscos serão tomadas as seguintes providências:

‘Para os riscos citados como’: constrangimento, desconforto, alterações de comportamento durante gravações de áudio, alterações na autoestima provocada pelas memórias afetivas, cansaço ou aborrecimento ao responder o formulário e as perguntas na entrevista; será garantido um local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras e a pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto para interromper a qualquer momento a entrevista até que a entrevistada se sinta à vontade

para continuar. E, conforme sua decisão, podendo marcar outra data para a continuidade da entrevista.

‘Para o risco de quebra de sigilo e anonimato’, garantirá segurança no momento da leitura e esclarecimento do consentimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido feito pela pesquisadora.

Todos os riscos estão previstos no Termo do Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelas participantes. Da mesma forma, é garantida total segurança às informações fornecidas, pois elas serão manipuladas exclusivamente pela pesquisadora, apenas para fins de análise de dados durante a pesquisa e a redação da dissertação.

Se depois de consentir a sua participação a Sra. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Caso você venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização, por parte do (a) pesquisador (a) e da instituição envolvida.

Também está assegurado a você o direito de solicitar indenização e cobertura material para a reparação de danos causados às participantes pela pesquisa, sendo esses custos arcados pela pesquisadora.

Asseguramos, ainda, o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos ou indiretos e imediatos ou tardios decorrentes da participação neste estudo, pelo tempo que for necessário, dos quais garantimos a você a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica de seus resultados.

Se surgir qualquer dúvida e for preciso qualquer esclarecimento, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Maria Mírian Pereira dos Santos, para informação adicional no endereço residencial: Rua Monteiro de Souza, n.º 579, Bairro: Centro, CEP: 69.550045; Telefone celular: (97) 98121-6882 e-mail: mariamiriansantos1@gmail.com

Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado do Amazonas (CEP/UEA) endereço: Av. Carvalho Leal, 1777, bairro Chapada, Manaus/AM, CEP: 69.050-30; telefone: (92) 3878-4368; e-mail: cep.uea@gmail.com. O CEP/UEA é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Considerando que fui informada dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Este documento - TCLE - será impresso em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao término por você, ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um. Estou ciente que receberei uma via impressa deste documento.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

Concordo em ter a minha identidade divulgada, Sim ☐ Não ☐

Tefê (AM), _____ de _____ de 2024.

Assinatura da entrevistada

Maria Mírian Pereira do Santos
Pesquisadora responsável pela pesquisa
Universidade do Estado do Amazonas
Cel: (97) 9 81 21 68 82
E-mail: mariamiriansantos1@gmail.com

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) e Aprovação do Projeto na Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAZONAS - UEA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE PROFESSORAS COMO TECELÃS DE PALAVRAS: DAS PRIMÍCIAS CONCEITUAIS EMANCIPATÓRIAS AO TEÇUME DE VOZES DE MULHERES AMAZÔNIDAS

Pesquisador: MARIA MIRIAN PEREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80750224.9.0000.5016

Instituição Proponente: Centro de Estudos Superiores de Tefé

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.947.312

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE PROFESSORAS COMO TECELÃS DE PALAVRAS: DAS PRIMÍCIAS CONCEITUAIS EMANCIPATÓRIAS AO TEÇUME DE VOZES DE MULHERES AMAZÔNIDAS

Pesquisador Responsável: MARIA MIRIAN PEREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80750224.9.0000.5016

Submetido em: 02/07/2024

Instituição Proponente: Centro de Estudos Superiores de Tefé

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 6.947.312

Outros	cestcarta.pdf	18:28:51	PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	roteirodasentrevistas.pdf	02/05/2024 21:54:53	MARIA MIRIAN PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	cartaanuenciasemed.pdf	02/05/2024 21:52:42	MARIA MIRIAN PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	02/05/2024 21:37:01	MARIA MIRIAN PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	20/03/2024 21:13:20	MARIA MIRIAN PEREIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 12 de Julho de 2024

Assinado por:
ELIELZA GUERREIRO MENEZES
(Coordenador(a))