

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

**Experiências formativas a partir da
autoetnografia**Formative experiences based on autoethnography
Experiencias formativas a partir de la autoetnografíaRuth Reis de Oliveira
Elrismar Auxiliadora Gomes Oliveira**RESUMO**

Este trabalho, em diálogo com a literatura dos campos teóricos da formação de professores, da epistemologia feminista e das questões de gênero, teve como objetivo narrar as contribuições da trajetória de professoras da família para o processo de construção da identidade docente da primeira autora. Por meio da narrativa autoetnográfica, foram resgatadas memórias que se estendem desde a infância até a formação em Ciências Exatas e Naturais, de modo a situar a relação da família com a educação e os caminhos percorridos pelas mulheres que atuaram na docência. Dentre essas mulheres, destacam-se a mãe, com quem aprendeu as primeiras letras, e tias que, mesmo com baixa escolaridade, assumiram o papel de educadoras. Ademais, a abordagem autoetnográfica permitiu trazer para o centro da cena as suas próprias vivências como mulher ribeirinha, levando-a a refletir sobre experiências formativas e evidenciando como professoras da família podem ter influenciado, ainda que implicitamente, a escolha pela carreira docente. Os resultados, construídos por meio de diálogos em rodas de conversa com familiares e de leituras de referenciais da área, mostraram que, mesmo sem ter planejado, o caminho percorrido a conduziu à mesma carreira trilhada por outras mulheres da sua família. No entanto, foi além ao escolher a área de Ciências Exatas e Naturais, tradicionalmente marcada como espaço masculino.

Palavras-chave: Identidade docente; Memória familiar; Feminização do magistério.

ABSTRACT

This study, in dialogue with the literature from the theoretical fields of teacher education, feminist epistemology, and gender studies, aimed to narrate the contributions of family's female teachers to the process of constructing the first author's teaching identity. Through autoethnographic narrative, memories were recovered that span from childhood to her training in the Natural and Exact Sciences, situating

the family's relationship with education and the paths taken by the women who worked as teachers. Among these women, her mother stands out, with whom she learned the first letters, as well as her aunts, who, despite their limited schooling, assumed the role of educators. Furthermore, the autoethnographic approach made it possible to bring to the forefront her own experiences as a riverside woman, leading her to reflect on formative experiences and revealing how the teachers in her family may have influenced, even implicitly, her choice of a teaching career. The results, built through dialogues in conversation circles with family members and readings of key references in the field, showed that, even without prior planning, the path she followed led her to the same career pursued by other women in her family. However, she went further by choosing the field of the Natural and Exact Sciences, traditionally regarded as a male domain.

Keywords: Teacher identity; Family memory; Feminization of teaching.

RESUMEN

Este trabajo, en diálogo con la literatura de los campos teóricos de la formación de profesores, la epistemología feminista y las cuestiones de género, tuvo como objetivo narrar las contribuciones de la trayectoria de las profesoras de la familia al proceso de construcción de la identidad docente de la primera autora. A través de la narrativa autoetnográfica, se recuperaron memorias que se extienden desde la infancia hasta la formación en Ciencias Exactas y Naturales, con el fin de situar la relación de la familia con la educación y los caminos recorridos por las mujeres que se dedicaron a la enseñanza. Entre estas mujeres, destaca su madre, con quien aprendió las primeras letras, y sus tías que, a pesar de su bajo nivel de escolaridad, asumieron el papel de educadoras. Además, el enfoque autoetnográfico le permitió poner en primer plano sus propias experiencias como mujer ribereña, lo que la llevó a reflexionar sobre sus experiencias formativas y a poner de manifiesto cómo las profesoras de la familia pudieron haber influido, aunque sea de manera implícita, en su elección de la carrera docente. Los resultados, obtenidos a través de conversaciones con familiares y lecturas de referencias del área, mostraron que, aunque no lo había planeado, el camino recorrido la llevó a la misma carrera que otras mujeres de su familia. Sin embargo, fue más allá al elegir el área de Ciencias Exactas y Naturales, tradicionalmente marcada como un espacio masculino.

Palabras clave: Identidad docente; Memoria familiar; Feminización del magisterio.

Palavras iniciais — memórias e sonhos

Enquanto observava laranjas boiando sobre as águas do rio Madeira, parada à beira de um barranco, via deslizar, junto da terra e das plantas, o lugar que, pela primeira vez, chamei de lar. Sim, eram essas as imagens que, insistentemente, apareciam em meus sonhos, vultos de um tempo em que eu

ainda era criança. Mas, ao despertar, aquela criança já não existia; eu habitava agora em um mundo distante, totalmente diferente.

Por muito tempo, acreditei que aquelas cenas fossem apenas um sonho, fantasia de criança que se estendeu à adolescência e à vida adulta, mas a insistência daquelas imagens começou a me inquietar, até que, certa vez, compartilhei com meus familiares, e então veio a revelação: aquilo não era somente sonho; era memória, “retalhos” reais da minha infância adormecida dentro de mim, do tempo que vivi na comunidade de Meditação. E é assim que começo narrando uma parte da minha vida, da minha trajetória, a qual compartilharei com cada leitor que acessar esta narrativa pessoal indissociável da minha cultura.

Vivi meus primeiros cinco anos de vida em uma comunidade ribeirinha às margens do rio Madeira, no sul do Amazonas, chamada Meditação. Hoje, esse lugar já não existe mais, restam somente pequenas memórias e vultos em sonhos que são confirmados pelos relatos dos meus familiares. Assim como em outras comunidades ribeirinhas, Meditação era composta de pessoas simples que compartilhavam culturas, crenças, valores e, sobretudo, o respeito mútuo. Com o tempo, porém, a comunidade se desfez devido a deslizamentos de terra, proliferação de insetos e morte de entes queridos.

A vida ali estava longe de ser um “mar de rosas”, tudo era conquistado com muito suor: desde lavar roupas na beira do rio até garantir o sustento por meio da pesca e do cultivo de mandioca e de banana. Nada disso impediu de eu ser uma criança feliz. Não digo isso apenas pelas histórias que me contam, pois, mesmo que naquela época eu fosse tão pequena, as lembranças que carrego são cheias de felicidade, incluindo tanto o embalo suave da rede enquanto minha mãe cantava quanto as refeições em roda, no chão da casa, cercadas de simplicidade e afeto. Afinal, não existia nada mais importante para mim do que ver minha família unida.

A Figura 1, ainda que rasurada pelo tempo, representa mais do que uma fotografia; exprime um pedacinho de lembrança, memória do tempo em que eu e minha tia-irmã vivíamos juntas em Meditação. Ainda muito pequenas, rodeadas por casas humildes de madeira, não imaginávamos que esse registro teria o poder de despertar emoções tão profundas no futuro. Ao rever a foto, os olhos dela se encheram de lágrimas; minha tia-irmã relembrou com emoção

aquele momento e me disse: “Neste dia, papai e mamãe nos ajeitaram empolgados porque haviam conseguido uma máquina fotográfica, o que era muito difícil naquela época, no interior”. Tomada pela emoção, acrescentou: “Sinto tantas saudades, amava nossa família reunida”.

Figura 1 – Eu e minha tia-irmã na comunidade de Meditação



Fonte: Arquivo pessoal da primeira autora.¹

A Figura 1 foi um dos últimos registros em Meditação. A partir daí, a nossa vida mudaria totalmente de rumo. Com o desaparecimento de Meditação, eu e minha família passamos a viver em Santa Fé, outra comunidade ribeirinha do sul do Amazonas, também situada às margens do rio Madeira. A escolha de Santa Fé se deu por laços familiares com a matriarca dessa comunidade.

Embora tivesse poucos estudos, minha família sempre reconheceu a importância da educação escolar. Nos anos 1970, diante da ausência de escolas na comunidade, meus bisavôs contrataram um professor para ensinar seus filhos e filhas a ler e escrever. Do casamento dos meus avós maternos nasceram seis filhas. Diferentemente do meu bisavô, eles não puderam contratar professores para a educação das filhas. A cidade mais próxima que oferecia o ensino fundamental era Humaitá, a um dia de barco de Meditação, o que tornava inviável a frequência escolar. Mais tarde, meus familiares contam que meu avô²,

¹ Por questões de padronização, as fontes das figuras serão indicadas como “Arquivo pessoal da primeira autora”. No entanto, é importante destacar que alguns dos registros apresentados neste trabalho foram cedidos por familiares, compondo um conjunto de recordações preservadas em álbuns da família.

² O qual chamo de pai (pai-avô).

inspirado em meus bisavôs, mobilizou a comunidade de Meditação para que construíssem uma escola. Ele acreditava que todas as crianças que lá viviam mereciam a oportunidade de aprender. A comunidade conseguiu fundar a primeira escola de Meditação, que recebeu o nome de Escola Menino Jesus, onde minha tia Maria, tendo somente a 4ª série, foi a primeira professora; ela conseguiu cursar o magistério muitos anos depois.

As pessoas da minha família sempre estiveram ligadas à educação individual e coletiva. Além da minha tia que atuou em Meditação, outra tia foi professora em uma comunidade próxima, porém ela optou por não prosseguir nos estudos e trabalhou por pouco tempo. Minha mãe aprendeu a ler com minha tia (filha da tia Maria) em casa, brincando de escolinha. Eu aprendi as primeiras letras com minha mãe. Reiterando o apreço pela educação escolar presente em minha família, minha avó³ materna veio cursar a educação básica após os 50 anos de idade.

Na posição de primeira autora deste artigo, busco trazer para o centro da cena experiências como mulher ribeirinha do interior do Amazonas, com formação docente na área de Ciências Exatas e Naturais, considerando pressupostos metodológicos da narrativa autoetnográfica de minha pesquisa de mestrado, da qual este trabalho faz parte. Dessa forma, em diálogo com a literatura dos campos teóricos da formação de professores (Nóvoa, 1992; Canário, 2007; Tardif, 2014; Sarraf, 2017), da epistemologia feminista (Haraway, 1991) e das questões de gênero (Louro, 1986; Bruschini; Amado, 1988; Rabelo, 2017), este artigo tem como objetivo narrar contribuições da trajetória de mulheres professoras da família para o processo de construção de minha identidade docente.

Autoetnografia — uma travessia epistêmica

Grupos historicamente invisibilizados costumam ser incluídos nas pesquisas apenas como participantes, mas raramente assumem a posição de protagonistas nos processos investigativos. Da mesma forma, são escassas as metodologias que colocam esses grupos no centro da produção de

³ A qual chamo de mãe (mãe-avó).

conhecimento, a fim de reconhecer suas vozes, saberes e experiências. Nesse contexto, a autoetnografia surge como uma alternativa metodológica potente ao permitir que os próprios sujeitos analisem criticamente suas trajetórias de vida e experiências culturais.

Com a maioria da literatura acadêmica sobre o tema em língua inglesa, alguns casos em espanhol e escassos artigos em português, a autoetnografia é apontada como “um gênero autobiográfico de escrita e de pesquisa que exhibe camadas múltiplas de consciência, conectando o pessoal ao cultural” (Ellis; Bochner, 2000, p. 739) ou como “um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social” (Bossle; Molina Neto, 2009, p. 133).

A partir do pensamento de Bochner (2013) em relação à autoetnografia como processo metodológico, Ono (2018) ressignifica quatro pressupostos que permitem compreender os caminhos a serem seguidos ao se fazer uma pesquisa autoetnográfica, sendo eles:

- I) Reconhecimento dos limites do conhecimento científico visando a expandir o apreço pela pesquisa qualitativa; II) Preocupação intensificada acerca de políticas e éticas em pesquisas; III) Consideração e apreciação pelas narrativas, literatura e estética, emoções e o corpo; e IV) Avanço no reconhecimento de identidades sociais e políticas identitárias (Ono, 2018, p. 53-54).

Ao pesquisar sobre textos produzidos na perspectiva autoetnográfica, vemos que, no Brasil, essa possibilidade metodológica vem conquistando cada vez mais espaço no campo das pesquisas. Isso se deve, principalmente, ao fato de que a pesquisa autoetnográfica propicia aos pesquisadores relacionar seus projetos de investigação aos acontecimentos transformadores em suas vidas. Sendo assim, os autores estão utilizando suas experiências pessoais e culturais para desenvolver seus trabalhos, como é o caso da primeira autora deste artigo.

Feminização do magistério no Brasil

A necessidade da formação docente vem sendo discutida há séculos, e exigiu-se uma resposta institucional no século XIX, após a Revolução Francesa, quando o problema da instrução popular veio à tona. Nesse cenário, iniciou-se o processo de criação das escolas normais como instituições responsáveis por preparar professores (Saviani, 2009).

Em seu trabalho “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, Dermeval Saviani (2009) afirma que a questão do preparo de professores no Brasil surgiu da necessidade de uma instrução popular após a independência. O autor apresenta os períodos que compõem o processo de formação de professores no Brasil ao longo dos dois últimos séculos, que vão desde ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) até o advento dos institutos superiores de educação, das escolas normais superiores e do novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009).

Ao refletir sobre formação docente e a feminização do magistério no Brasil, pego-me pensando por que meu avô, embora soubesse ler e escrever, em vez de assumir o papel de professor da comunidade de Meditação, buscou mulheres para assumir tal posição. Seria o que Rabelo (2017) apresenta sobre a associação entre magistério, cuidado e vocação? Lembro-me das palavras de minha tia Maria, hoje professora aposentada, ao afirmar ter sido questionada, durante sua formação no Magistério, se dava aula por vocação ou por necessidade. Ela relata ter respondido que era por necessidade, porque “não tinha vocação de ser professora”. Durante muito tempo, o acesso à educação foi exclusivamente direcionado aos homens, em que “[...] os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido principalmente por religiosos (por padres, como os jesuítas) e por homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas de melhores condições financeiras” (Rabelo, 2017, p. 6168). No entanto, após a Revolução Francesa, com a ascensão da burguesia, a mulher passou a assumir o papel de educadora dos filhos na sociedade.

No Brasil, a entrada das mulheres no magistério não se deu de forma imediata. Isso se deve, principalmente, aos modelos de domínio patriarcal apresentados pelos portugueses, durante a colonização, que determinavam que as mulheres fossem totalmente submissas aos homens, cabendo-lhes exclusivamente tarefas domésticas, o que implicou, de acordo com Rabelo (2017), que elas se limitassem aos afazeres de suas casas, tendo como ações públicas apenas atividades relacionadas à igreja.

Somente após a Independência do Brasil, quando os projetos de lei tornaram o ensino gratuito e acessível a todos, surgiu a oportunidade de instrução para as mulheres. Em termos formais, a instrução feminina apareceu

na Constituição de 1824, trazendo restrições da época, por exemplo, “que as meninas frequentassem as escolas de primeiras letras, as pedagogias, em classes separadas dos meninos e lecionadas por professoras mulheres (as quais deviam ser comprovadamente honestas e dignas)” (Louro, 1986, p. 25).

Com a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu as primeiras escolas primárias no Império do Brasil e viabilizou o acesso das mulheres à instrução, tornou-se necessário pensar na formação de professoras, uma vez que, nas classes de meninas, não era permitido que homens lecionassem (Louro, 1986, p. 27). Louro (1986, p. 27) afirma que “essas determinações representam não só a oportunidade de estudo para as meninas, mas também um espaço profissional para as mulheres (como professoras), o que é um avanço”.

O aumento das demandas por instrução pública e a possibilidade da participação feminina nos espaços escolares trouxeram consigo a urgência da criação de instituições específicas para a formação de professoras. Inspirada em modelos europeus e legitimada como política pública, a primeira delas foi criada em 1835 na província do Rio de Janeiro, conforme vemos no decreto nº 10 de 1835, no qual Joaquim José Rodrigues Torres, então presidente da província do Rio de Janeiro, sancionou a lei e tornou público o estabelecimento de uma escola normal (Martins, 2025).

No que diz respeito à escola normal, foi destinada a pessoas que se dedicassem ao magistério da instrução primária e aos “Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete” (Rio de Janeiro, 1835). Desse modo, essas escolas foram fundamentais para a consolidação do magistério como uma profissão predominantemente feminina.

No Amazonas, o ritmo foi mais lento e desigual em relação ao Sudeste e ao Sul do Brasil. As escolas de primeiras letras eram causa de lamentações do presidente da província, conforme suas palavras:

Existem criadas sete Cadeiras para meninos, e uma para meninas; destas estão providas interinamente quatro, que são as da Capital, Villa Nova, Maués, Ega, e de Meninas nesta Capital. São frequentadas por 155 meninos e 33 meninas. Estão vagas as de Borba, Moura e Barcellos. O Professor desta, depois de entrar em exercício, a

abandonou, e d'aquella não chegou a tomar posse. A de Barcellos, tendo sido em diversas ocasiões provida, nenhum dos nomeados entrou em exercício, com receio das sezões que acometem os moradores, e com razão, certo período do ano aos que não são aclimatados (Amazonas, 1852, p. 14).

A primeira escola normal no estado foi criada em 1870, na capital Manaus, no entanto sua efetivação foi marcada por interrupções e reorganizações institucionais ao longo das décadas seguintes.

Em relação ao currículo voltado para as mulheres, este apresentava limitações em comparação ao dos homens; algumas disciplinas eram excluídas, como é o caso da Geometria. Segundo Oliveira (2017, p. 122), “além de julgarem especificamente as meninas incapazes de aprenderem a Geometria prática, consideram a inutilidade desse conhecimento para suas vidas, que naquele período se restringiam ao ambiente doméstico”.

Olhando por esse lado, mesmo que o ingresso das mulheres no magistério tenha oportunizado a participação feminina no mercado de trabalho, esse marco trouxe consigo algumas consequências, como o discurso da falsa igualdade de gênero, por exemplo, que contribuiu ainda mais para a desvalorização da mulher na sociedade. Com isso, as qualidades profissionais das mulheres foram limitadas, tendo o seu papel no magistério relacionado a uma suposta vocação ou “dom” de natureza emocional e moral, ao mesmo tempo que esse dom foi colocado como “inadequado para outras funções do âmbito público” (Rabelo, 2017, p. 6168).

Bruschini e Amado (1988) expõem, em seu trabalho “Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”, que a influência de algumas correntes de pensamento consolidou a ideia de que as mulheres seriam as únicas dotadas biologicamente, ou seja, por natureza, da capacidade de socializar as crianças, papel associado às suas funções maternas. Sendo assim, o ensino primário, na escola elementar, passou a ser visto como extensão dessas funções, fazendo com que o magistério primário, desde o século passado, fosse “considerado profissão feminina por excelência” (Bruschini; Amado, 1988, p. 5).

Com a feminização do magistério primário e, conseqüentemente, do magistério secundário (que se consolidou, mais adiante, com o ingresso feminino

no ensino superior), muitas mulheres viram na docência a única oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Não é à toa que, até a década de 1930, “o magistério era a única forma institucionalizada de emprego para a mulher da classe média” (Bruschini; Amado, 1988, p. 6).

As palavras de Bruschini e Amado (1988) me remetem novamente às experiências dentro do meu contexto familiar, em especial com minhas tias, que encontraram no magistério uma oportunidade de trabalho, uma forma de sobreviver e dar o sustento para os seus filhos. Assim como ocorreu com muitas mulheres após a proclamação da Independência do Brasil, que foram convocadas ao magistério primário e viram nesse espaço a porta de entrada no mercado de trabalho, minhas tias encontraram na docência uma saída, já que as demais formas de emprego ainda eram restritas, sobretudo para mulheres de classes baixa e média.

Família e formação docente: revivendo memórias

Relatar histórias de vida está longe de ser uma tarefa fácil, pois há inúmeros fatores e sujeitos por trás de cada narrativa, o que exige cuidado na exposição de cada acontecimento. Oliveira (2008) aponta a possibilidade de deslizamentos na localização temporal ou mesmo na cronologia dos acontecimentos que compõem o relato. Segundo o autor, uns e outros sofrem um processo de desfiguração, visto que “[...] a memória grupal é feita de memórias individuais” (Oliveira, 2008, p. 53).

A afirmação de Oliveira (2008) possibilita compreender que não só a memória grupal é feita de memórias individuais, como também as memórias individuais são constituídas em grupo. Nessa perspectiva, compreendo que experiências vivenciadas no contexto familiar estão ligadas à construção da nossa identidade pessoal e profissional, uma vez que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. O “eu profissional” e o “eu pessoal” cruzam-se e manifestam-se no profissional que somos (Nóvoa, 1992, p. 9).

Desde muito cedo, ouço relatos do impacto que a educação teve no meu contexto familiar, e isso sempre me chamou a atenção, fazendo com que eu procurasse saber mais sobre cada uma das pessoas da minha família que tiveram alguma relação com a formação docente antes de mim, especialmente as mulheres. Como sempre fui muito curiosa, fiz questão de ouvir cada história que contavam, e essa escuta, mesmo que sem intenção, me ajudava a construir a minha identidade profissional como um todo, visto que “não é apenas uma parte de nós que se torna professor” (Nóvoa, 1992, p. 82).

Mesmo que a identidade pessoal e profissional de cada pessoa seja particular e única, memórias compartilhadas são importantes para que possamos nos espelhar ou não em pessoas e profissionais que vieram antes de nós. Portelli (2010) nos explica que, ao tratarmos de memórias, não falamos de um “espelho do passado”, e sim de um fato do presente, pois, mesmo que o conteúdo da memória seja o passado, “a atividade de recordar, a atividade de contar a história do passado é uma atividade do presente, e a relação que se coloca é uma relação entre presente e passado” (Portelli, 2010, p. 10).

Entre algumas histórias narradas em nossas reuniões familiares, uma delas me marcou profundamente, a qual diz respeito à narrativa de tia Maria. Nos dias de hoje, tia Maria é professora aposentada, mas sua narrativa exprime os desafios que marcaram a etapa de sua vida dedicada ao ensino. Segundo ela, sua trajetória profissional se deu em um contexto de necessidade e falta de escolha, com limitações, devido à sua pouca formação acadêmica, o que não a impediu de ser professora, uma vez que “o professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é” (Canário, 2007, p. 140).

A escola de Meditação foi fundada no ano de 1994 pela documentação da prefeitura de Humaitá e recebeu o nome de Menino Jesus. Nela, essa minha tia foi professora por doze anos, ensinando uma geração de crianças a ler, escrever e contar. Em nossas conversas, ela relata:

“Quando comecei, eu só tinha a 1ª a 4ª série, a 4ª série completa. Depois, eu comecei a dar aula, aí eles viram que não era só eu também, né? Tinha muitos professores que nem eu, tinha muitos que tinham menos estudo do que eu. Quer dizer, tinham menos de 4ª série, tinha a 3ª série, tinha a 2ª série. Aí foi que eles criaram aquele projeto, daquele curso. [...] Foi até o ensino médio que a gente estudou. Naquele tempo era o magistério, terminar

o ensino médio já era com o magistério.” – narrativa 1 (tia Maria, 2025).

Tia Maria só conseguiu frequentar a escola no ensino fundamental (antiga 4ª série) em Humaitá, já casada, aos 24 anos. Ela conta que cursou o magistério também em Humaitá, quando estava com 44 anos, mostrando que a busca pela educação vai muito além dos padrões de etarismo estabelecidos pela sociedade.

A casinha de madeira, apresentada na Figura 2, é muito mais do que uma simples construção; ela simboliza o poder transformador da educação e a união de uma comunidade que encontrou no conhecimento um caminho para transformar o futuro das próximas gerações. Trata-se da escola de Meditação, construída por meio de muita determinação dos envolvidos. Na fotografia aparecem pessoas muito especiais para mim, como minha bisavó, meu avô, minha avó e minhas tias professoras (entre elas, tia Maria). Contam que nesse dia as pessoas seguravam sacolas com cestas básicas, doadas por um amigo da comunidade, residente em Cuiabá (MT), que sempre demonstrava afeto em suas visitas a Meditação.

Figura 2 – Escola Municipal Menino Jesus na comunidade de Meditação



Fonte: Arquivo pessoal da primeira autora.

Os relatos sobre meu bisavô e meu avô, que se empenharam em garantir acesso à escolarização, evidenciam o que Goodson (2013, p. 108) aponta como a importância “das missões de vida das pessoas e do sentido que elas dão a suas vidas”, ao tratar da relevância dos estudos biográficos na educação. Para além de iniciativas isoladas, esses gestos revelam uma missão de vida orientada pelo reconhecimento da educação e pelo desejo de oferecer novas possibilidades às gerações futuras. Iniciativas dessa natureza são fundamentais,

principalmente no interior do Amazonas, onde os desafios da escolarização são maiores (Hage, 2014).

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção na trajetória profissional da minha tia Maria foi o início de sua carreira, impulsionado pelo incentivo de meu avô, peça-chave para que ela se tornasse professora na pequena escola na comunidade de Meditação, para alfabetizar as crianças que, iguais a ela na sua infância, não tinham acesso à educação básica. No início, as aulas aconteciam na casa da própria tia Maria, a qual chegou a ministrar aulas com a sua filha nos braços. Isso nos remete às escolas de primeiras letras citadas por Lopes, Faria Filho e Veiga (2000, p. 140) no livro *500 anos de educação no Brasil*, no qual os autores mencionam que as escolas que existiam até então “funcionavam, na maioria das vezes, na casa dos professores [...]”.

Mesmo com sua baixa escolarização, possuindo apenas a formação da 4ª série do ensino fundamental, tia Maria não hesitou em assumir o cargo de docente. Como vimos, no início de sua trajetória, enfrentou grandes desafios por sua limitada formação acadêmica, que a levou a pensar até na possibilidade de não ter vocação para a profissão. As percepções de tia Maria remetem às reflexões de Louro (1986) sobre a história da educação feminina, período em que o papel de professora era confundido com o de mãe. Segundo a autora, por isso se falava tanto em vocação e era senso comum a ideia de que a mulher era mais adequada ao magistério primário. Todavia, mesmo sendo visto como uma profissão ligada à vocação, o magistério representou para minha tia uma oportunidade de inserção no espaço profissional, talvez a única possível naquele momento (Louro, 1986).

Ela relata que o início na docência foi muito difícil para ela, o que a levou a se questionar: “Como que eu iria começar se eu não sabia nem por onde começar?”. Esse conflito de tia Maria sobre como conduzir e se portar frente à sala de aula nos faz lembrar do questionamento de Nóvoa (1992, 16), “por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula?”. Segundo o autor, esse ofício nos obriga a evocar uma mistura de gostos, experiências e casos, até que sejam consolidados “gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores” (Nóvoa, 1992, p. 16).

A trajetória das mulheres professoras do meu ciclo familiar sempre me faz refletir sobre a construção da minha identidade como docente. Eu, mulher

ribeirinha, nascida e criada no interior do Amazonas, nunca imaginei que um dia estaria em uma sala de aula ensinando; muito menos que meu percurso de formação e de construção de identidade docente poderia ganhar destaque frente a uma pesquisa que possibilitasse, como aponta Ellis (2004), analisar, de forma sistemática, as minhas experiências pessoais para compreender as minhas experiências culturais a partir da autoetnografia. Santos, Bard e Sousa (2024, p. 6) apontam que “a identidade docente é a condição de existência do professor, isso nos permite refletir que identidade pessoal e profissional são distintas, coadunam-se para a constituição dessa identidade, a qual estamos interessados em pesquisar”.

Não é de hoje que autores como Nóvoa (1992) defendem que as vivências e histórias dos professores sejam valorizadas. O autor argumenta, em um dos capítulos do livro *Vidas de professores*, que os estudos sobre a vida dos professores podem nos ajudar a ver “o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (Nóvoa, 1992, p. 75). Apesar dos desafios, tia Maria escolheu ser professora, e eu também.

Embora meu percurso escolar tenha se iniciado aos 7 anos de idade, meu vínculo com a educação surgiu muito antes de eu entrar em uma sala de aula. Como mencionado em trechos anteriores, minha primeira referência como educadora foi a minha mãe; com ela, aprendi as primeiras letras. Mesmo com pouca escolaridade e escassez de recursos, ela compartilhou todo o conhecimento que havia aprendido ao longo da vida. Sentada comigo à mesa, ou às vezes no chão da sala, minha mãe me ensinou bem mais que letras e palavras; ela plantou em mim a semente da educação que brotaria, cresceria com o tempo e me ajudaria a chegar até aqui.

Minha trajetória de formação, principalmente na educação básica, foi em escolas das águas e das florestas. Na primeira escola em Santa Fé, Escola Bom Samaritano, cursei os primeiros anos do ensino fundamental em turmas multisseriadas. O trabalho do professor nessas escolas é desafiador (Hage, 2014; Hage; Silva; Freitas, 2021), porém elas são as principais, senão as únicas, possibilidades para que as crianças que vivem em comunidades ribeirinhas do

Amazonas frequentem uma escola e tenham acesso ao processo de ensino-aprendizagem.

Parente (2014), em seu trabalho “Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro”, defende que a multisseriação não deve ser vista como uma limitação, pois, “se pensarmos na própria crise do modelo seriado, desejar que o falacioso processo evolutivo da escola ocorra, será retroceder e negar as próprias oportunidades que surgem cotidianamente nas escolas multisseriadas [...]” (Parente, 2014, p. 58). Apesar da ausência de políticas públicas para as populações do campo e da demora em tratar os sujeitos dessas escolas como agentes na construção social da escola, acabar com a multisseriação, rumo à seriação, é um discurso vazio que “esconde muitas vezes a eliminação do único espaço social que existe no campo: a escola pública” (Parente, 2014, p. 82).

Nesse contexto, a Figura 3 retrata os estudantes da turma multisseriada em Santa Fé, composta de alunos da 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental, única possibilidade de estudos para as pessoas da própria comunidade e de comunidades vizinhas. Nesta fotografia, somente eu e uma outra colega pertencíamos à 5ª série. Em meio a sorrisos tímidos, olhares desviados ou até expressões sérias, como a minha, aprendemos a compartilhar saberes, digo compartilhar porque, de fato, aprendemos uns com os outros, espontaneamente.

O professor dividia o seu tempo e, assim, conseguia dar atenção individual a todos, mesmo que isso o deixasse visivelmente exausto. Ao contrário do que muitos pensam, as turmas multisseriadas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, pois, além dos conteúdos escolares, promovem valores, como respeito e união, reafirmando, com Paulo Freire (1996), que aprender e ensinar podem ser um ato coletivo e dialógico.

Figura 3 – Turma da Escola Municipal Bom Samaritano em Santa Fé



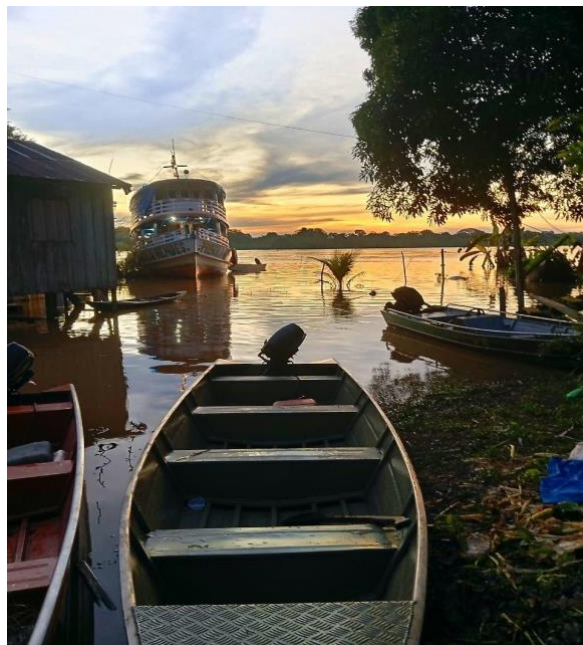
Fonte: Arquivo pessoal da primeira autora.

No início, essa escola não tinha sequer sede própria, funcionando provisoriamente dentro de uma igreja local, o que era comum naquela época quando se tratava da educação do campo. Hage, Silva e Freitas (2021, p. 301) afirmam que “uma parte significativa das escolas do campo são multisseriadas ou possuem turmas multisseriadas, são escolas anexas, unidocentes, que envolvem uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação [...]”.

Cursei os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em turmas seriadas, na Escola Municipal São Domingos Sávio, localizada no distrito de Auxiliadora. Para chegar até Auxiliadora todos os dias letivos eu seguia em um barco escolar. Ainda que o trajeto de Santa Fé à Auxiliadora não fosse tão longo (aproximadamente 20 min - 25 min de barco ou 55 min - 1h a pé) não era fácil, ainda mais no inverno onde, muitas vezes, enfrentávamos temporais e banzeiros fortes. Na época em que iniciei meus estudos no distrito, eu tinha 12 anos e o medo do barco afundar me afligia, principalmente por eu não saber nadar. Caso houvesse algum problema com o barco, nosso trajeto de volta para casa era feito a pé, em uma caminhada de uma hora pela floresta. Nesse percurso, os medos eram outros: medo de escurecer, quando a aula era à tarde e saíamos às 17h00, medo de onça e, principalmente para nós mulheres, medo de violências físicas, visto que não era possível saber quem encontraríamos na estrada de volta para casa. Ainda assim, minha sede por conhecimento sempre falou mais alto, eu tinha a convicção de que a educação poderia mudar o percurso da minha vida e

abrir caminho para a conquista de uma profissão. A Figura 4 mostra um ponto de chegada de barcos em Santa Fé no período das cheias do rio Madeira.

Figura 4 – Beirada do rio Madeira em Santa Fé no período das cheias



Fonte: arquivo pessoal da primeira autora.⁴

Minha jornada escolar em Auxiliadora é um tanto curiosa, pois três escolas diferentes funcionavam no mesmo prédio físico. Concluí os anos finais do Ensino Fundamental na Escola São Domingos Sávio e, no Ensino Médio, embora nós alunos tenhamos permanecido no mesmo prédio, passamos a pertencer à Escola Estadual Oswaldo Cruz nos primeiros dois anos e à Escola Tancredo Neves no terceiro ano. A Figura 5, onde fui destaque representando a Amazônia, ilustra um dos muitos eventos marcantes que vivenciamos nessa escola, evidenciando a resistência e o comprometimento da comunidade escolar.

⁴ Créditos: Ao meu irmão Gustavo Reis de Oliveira.

Figura 5 – Desfile da Independência na Escola São Domingos Sávio em Auxiliadora, 2018



Fonte: arquivo pessoal da primeira autora.

Minha educação básica, nas escolas de Santa Fé e Auxiliadora, foi compartilhada com várias outras meninas. Entre nós, somente eu vim para Humaitá (AM), uma cidade universitária do interior, para cursar graduação em Matemática e Física. A mudança da comunidade do interior para uma cidade maior sempre é um desafio, financeiro e familiar, sobretudo para as mulheres.

Ainda que a ciência tenha como um de seus objetivos proporcionar o acesso ao conhecimento científico a todas as pessoas, independentemente de raça, gênero, religião etc., é possível notar que, quando se trata das mulheres, esse ingresso ainda é restrito. Segundo Rosa e Silva (2015, p. 85), “[...] o mundo das ciências, em particular o da Física, é pouco diverso, sendo uma área na qual as mulheres seguem com baixa participação e sub-representação na sua produção”. Pesquisas mais recentes, como Ferreira (2023), com o artigo nomeado “Os estereótipos de gênero e o interesse de alunas em idade escolar por ciências exatas e tecnológicas”, investigam o interesse e o ingresso de alunas em carreira científica. Baseando-se nos estudos Saitovitch *et al.* (2015), Ferreira (2023, p. 2) afirma que, “apesar do exponencial aumento da mulher na sociedade, em todos os espaços anteriormente considerados masculinos, o número de pesquisadoras ainda é bastante inferior ao número de pesquisadores, especialmente na área da Física [...]”. Considero uma das muitas vitórias que carrego com orgulho, não só pela aprovação, mas pela minha resistência e superação enquanto mulher ribeirinha do interior do Amazonas, ser aprovada

em segundo lugar no vestibular para a licenciatura em Ciências: Matemática e Física e poder concluir um curso na área de Ciências Exatas e Naturais.

Em sua obra *Manifesto ciborgue*, publicada em 1985, Donna Haraway aponta que o ciborgue é uma figura metafórica que rompe fronteiras tradicionais entre natureza e cultura, humano e máquina, masculino e feminino, desafiando hierarquias que historicamente sustentaram a ciência contemporânea (Fontgaland; Cortez, 2015; Haraway; Kunzru; Tadeu, 2009). Ao propor o *Manifesto ciborgue*, Haraway (1991) sugere que identidades híbridas e marginais produzem novos modos de existir e de conhecer. Nesse sentido, minha trajetória de mulher ribeirinha do interior do Amazonas que busca formação em Ciências Exatas e Naturais pode ser compreendida como experiência ciborgue: atravessa fronteiras sociais, geográficas e epistêmicas, combinando saberes locais e científicos, resistência feminina e inserção em espaços tradicionalmente masculinos. Essa inserção tensiona a ideia de ciência como neutra e universal, evidenciando, ao contrário, que o conhecimento é sempre situado e produzido a partir de corpos e histórias singulares.

Desde que tomei consciência da minha existência, já sonhei com muitas profissões, mas posso afirmar, com toda a certeza, que nunca me imaginei sendo professora, principalmente de Matemática e Física. A construção da minha identidade foi e continua sendo um processo complexo, em que eu me aproprio, a cada dia, do sentido da minha história pessoal e profissional (Diamond, 1991).

Por muitas vezes, peguei-me questionando o que eu estava fazendo naquele curso sem sequer saber qual caminho seguir para obter o sucesso acadêmico. Essa sensação de desorientação me remete ao início da carreira de tia Maria, que, assim como eu, se sentiu perdida, sem saber qual trajeto percorrer. A gestão da minha vida acadêmica foi crucial no decorrer da minha trajetória na universidade, visto que “para garantir um bom desempenho acadêmico, é necessário planejar a gestão da vida na universidade” (Maciel, 2023, p. 25). O apoio familiar e de outras mulheres, colegas de turma e de professoras foi essencial nesse processo.

O meu primeiro contato com a sala de aula ocorreu durante a graduação, nos estágios e no decorrer de projetos, como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. A partir daí, comecei a

construir a minha identidade profissional como docente. Como cita Nóvoa (1992, p. 16), a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, sendo “[...] mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Nesse mesmo contexto, Sarraf (2017), em seu livro *Cartografia de professoras migrantes: formação docente na construção de identidades*, traz autores como Souza (2006) e Passeggi, Souza e Vicentini (2011), que acreditam na importância de ouvir as vozes de professores sobre o processo de formação, a fim de averiguar esse percurso sob a perspectiva de quem o vivencia. Para Sarraf (2017), o registro e a socialização das histórias de vida ampliam os conhecimentos dos professores acerca do trajeto de sua formação.

Nesse meu primeiro contato com a sala de aula, no início da graduação, por meio do PIBID, devido à minha imaturidade acadêmica e profissional, cheguei a acreditar que eu poderia exercer qualquer profissão, exceto a docência. Sentia-me muito nervosa e completamente insegura diante da turma, pois os alunos falavam ao mesmo tempo e surgiam perguntas para as quais eu não tinha a resposta.

Talvez o meu maior equívoco tenha sido acreditar que a minha identidade docente se construiria exclusivamente a partir do meu conhecimento acadêmico; não compreendia, até então, que, no âmbito dos ofícios e das profissões, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho (Tardif, 2014). Em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, Tardif (2014, p. 8) afirma que o saber dos professores não é algo que flutua no espaço, mas está relacionado, entre outros fatores, com “sua experiência de vida e sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola etc.”. Em outras palavras, eu estava exigindo de mim mesma uma competência que só poderia ser construída com o tempo e prática: tornar-me professora.

Meu interesse pela docência começou a surgir durante os estágios supervisionados e a Residência Pedagógica, em que, em alguns momentos, pude assumir a sala de aula e passei a conviver mais frequentemente com os estudantes. O acolhimento que recebi da comunidade escolar e a confiança que cada aluno depositou em mim foram decisivos para que eu pudesse reconsiderar

minha visão inicialmente negativa sobre a profissão docente. Os olhares atentos durante as aulas, a força de vontade para aprender e, sobretudo, o carinho com que os alunos me chamavam de “professora” despertaram em mim o desejo de corresponder às expectativas deles. Mais do que isso, pela primeira vez na vida, eu quis ser uma educadora.

Lembro-me de ter assumido duas turmas no decorrer dos estágios: uma do Ensino Médio e outra dos anos finais do Ensino Fundamental, atuando, respectivamente, nas áreas de Física e Matemática. Tive uma afinidade maior com a turma do Ensino Médio, por ter trabalhado com eles tanto no estágio supervisionado quanto no programa Residência Pedagógica, o que não diminui o valor da outra turma para a minha formação. Ainda hoje, guardo registros do tempo em que atuei junto aos alunos, compartilhados na Figura 6. A imagem à esquerda refere-se à minha atuação com a turma dos anos finais do Ensino Fundamental, e a imagem à direita diz respeito a uma das aulas que ministrei na turma do Ensino Médio, com a atividade “Trilhas trigonométricas”.

Figura 6 – Registro da minha atuação nos estágios na educação básica



Fonte: arquivo pessoal da primeira autora.

Ministrar aulas para esses dois níveis de ensino foi desafiador, entretanto representou uma oportunidade para o processo de construção do meu ‘eu profissional’ (Nóvoa, 1992). Os estágios significam muito mais do que cumprir carga horária de uma disciplina obrigatória; essa etapa constitui-se como “uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (Pimenta, 2004, p. 99). Ao ensinar aos alunos, também aprendemos, pois “não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer

mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (Freire, 2001, p. 1).

Tardif (2014, p. 38) afirma que os professores, “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Com base nessa perspectiva, acredito que minhas experiências formativas também constituem saberes válidos a partir das vivências e das singularidades do contexto em que estou inserida. E isso me faz pensar que minhas experiências formativas, enquanto mulher nas Ciências Exatas e Naturais no interior do Amazonas, pode dialogar com as trajetórias de outras mulheres de contextos socioculturais semelhantes e contribuir para reflexões sobre as interseções entre gênero e ciência e sobre as possibilidades de construção de outros percursos de vida.

Reflexões de uma travessia de formação

A autoetnografia, um gênero de pesquisa e de escrita centrada nas vivências do próprio sujeito e que permite conectar o pessoal ao cultural, possibilitou trazer para o centro da cena as minhas próprias experiências como mulher ribeirinha com formação docente na área de Ciências Exatas e Naturais. Por meio de memórias e vivências que remetem à minha infância e se estendem até minha formação docente, busquei, neste trabalho, em diálogo com a literatura especificada, narrar as contribuições da trajetória de mulheres professoras da minha família para o processo de construção da minha identidade docente.

Ao revisitar minha história, que começou na comunidade de Meditação, lugar que hoje é apenas memória, compreendo que a educação sempre esteve presente no meu ciclo familiar. O valor dado à educação começou com meu bisavô, que investiu na contratação de professores para seus filhos, passando por meus avós, que mobilizaram toda uma comunidade para construir uma escola, por minha mãe, que pacientemente me ensinou as primeiras letras, e chegou até minhas tias, que, mesmo com escolaridade limitada, aceitaram o desafio de assumir o papel de professoras. Ao analisar essa caminhada, percebo que esses gestos estão relacionados à construção da minha identidade pessoal

e profissional, visto que, no tecer da vida, também se tece a profissão — o “eu profissional” e o “eu pessoal” se entrelaçam e se manifestam no profissional que somos (Nóvoa, 1992).

Em se tratando das relações familiares, no estudo de Loch, Torres e Costa (2021), as autoras apontam que, em geral, a baixa participação de mulheres na área das Ciências está, entre outros aspectos, relacionada à falta de incentivo da família, podendo reforçar estereótipos masculinos culturalmente atribuídos a essa área. No meu caso, com todos os desafios, o incentivo familiar foi essencial para minha formação profissional e para hoje estar na pós-graduação.

Ao narrar a minha trajetória, compartilho que chegar à universidade como mulher ribeirinha e encarar uma licenciatura em Ciências: Matemática e Física foi uma experiência que nunca imaginei viver. Logo eu, que cresci sonhando com diversas profissões, menos a de professora, não imaginava que existia um potencial tão grande dentro de mim para assumir uma sala de aula como docente. Experiências desde o ingresso nas escolas das águas e das florestas até meus primeiros estágios na graduação contribuíram para que eu pudesse compreender que a docência não me encontrou por acaso, como eu sempre pensei; na minha história, ela nasceu muito antes da licenciatura, a partir de memórias que compartilhei e escutei, principalmente, das mulheres professoras da minha família que vieram antes de mim.

Mulheres como a minha mãe, que me ensinou a ler, e minhas tias professoras, dentre elas tia Maria, que instruiu várias crianças, deixaram um legado marcante na minha trajetória de formação enquanto mulher amazônida. E hoje percebo que, mesmo sem ter planejado, o caminho que trilhei até aqui me levou a seguir uma carreira que as mulheres da minha família percorreram. Olhando para trás, consigo ver que cada desafio enfrentado foi, na verdade, uma etapa de construção da minha identidade enquanto docente em formação.

As mulheres professoras da minha família, sem que eu percebesse, estiveram presentes em cada escolha que fiz, com elas eu aprendi que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos acadêmicos. Na minha linguagem um tanto informal, olhando a trajetória das professoras da minha família, eu diria que é possível ensinar o ABC aos alunos mesmo sem saber direito a letra A.

Logo, cada passo que eu percorrer na minha trajetória profissional e na busca pela ampliação desta pesquisa será também uma homenagem a cada

pessoa da minha família que, mesmo sem ter a chance de concluir o ensino básico, enxergou na educação uma oportunidade para mudar vidas, especialmente a esse legado feminino que contribuiu e continua contribuindo para moldar a minha identidade docente. Por fim, compreendo que a autoetnografia me permitirá partir dessas experiências para produzir reflexões sobre as interseções entre gênero e ciência, ampliando as possibilidades de pensar as vivências de mulheres situadas em contextos socioculturais semelhantes.

Referências

AMAZONAS. Relatórios Presidenciais Provinciais. 1852 Disponível em:

<https://digitalcollections.crl.edu/record/2726?ln=en&v=uv#?xywh=-1363%2C0%2C4676%2C3166&cv=13>. Acesso em: 20 de abril 2026.

BOCHNER, Arthur. P. Putting meanings into motion: autoethnography's existential calling. In: ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy; ELLIS, Carolyn (org.). Handbook of autoethnography. Noz Creek: Left Coast Press, p. 50-56, 2013 Disponível em:

<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315427812/handbook-autoethnography-tony-adams-stacy-holman-jones-carolyn-ellis>. Acesso em: 6 set. 2026.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009. Disponível em:

<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/639>.

Acesso em: 11 jun. 2024.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 4-13, 1988. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1179>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Porto: Porto Editora, 2007.

DIAMOND, Patrick. C. T. **Teacher education as transformation**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic Self**: A Methodological Novel About Autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: research as a subject. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, p. 733 - 768, 2000.

FERREIRA, Rogelma Maria da Silva. Os estereótipos de gênero e o interesse de alunas em idade escolar por ciências exatas e tecnológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 1-20, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14827>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FONTGALAND, Arthur; CORTEZ, Renata. “Manifesto ciborgue”. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2015. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/manifesto-ciborgue>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 6 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução: Vera Joscelyn. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; FREITAS, Maria Natalina Mendes. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do programa escola da terra no Brasil e na Amazônia Paraense. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 299-314, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10096>. Acesso em: 13 jul. 2025.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Organização e tradução: Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-118.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Tradução: Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOCH, Rayane Monique Bernardes; TORRES, Kelly Beatriz Vieira; COSTA, Carolina Reciate. Mulher, esposa e mãe na ciência e tecnologia. **Revista Estudos Feministas**. 2021, v. 29, n. 1 e61470. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n161470>

LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1986.

MACIEL, Antônio Carlos. **O método histórico-crítico de produção acadêmica**. Teresina: Alumia, 2023.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/tsc_angela.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

MARTINS, Marco Aurélio Corrêa. **Legislação da instrução pública da província do Rio de Janeiro (1835-1875) brevemente comentada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. E-book. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/legislacao-da-instrucao-publica-da-provincia-do-rio-de-janeiro-1835-1875-brevemente-comentada/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Elrismar Auxiliadora Gomes. **Trajetória da Astronomia na legislação educacional e nos livros didáticos da instrução primária do oitocentos brasileiro**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: 10.11606/T.81.2018.tde-05072018-143617. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-05072018-143617/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. “Memória e sociedade”: ciência poética e referência de humanismo. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642008000100002>. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/MwjMGjV4wxGTkKcLV4TNz/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 6 set. 2026.

ONO, Fabrício Tetsuya Pereira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. Veredas — **Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 51-62, set. 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/?lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2026.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?format=pdf&lang=pt&ilang=en>. Acesso em: 7 set. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. **Mnemosine**, v. 6, n. 2, p. 2-13, 2010.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 17, n. 35, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158173009/243158173009.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIO DE JANEIRO (Província). Decreto n. 10, de 10 de abril de 1835. Cria a Escola Normal na Capital da Província do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1835. Disponível em: http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

ROSA, Katemari; SILVA, Maria Ruthe Gomes da Silva. Feminismo e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. **GÊNERO**, Niterói, v.16, n.1, p. 83 – 104. DOI: <https://doi.org/10.22409/rq.v16i1.747>

SAITOVITCH, Elisa Maria Baggio et al. Mulheres na Física: casos históricos, panorama e perspectivas. **Sociedade Brasileira de Física**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 1- 270, 1 jan. 2015.

SANTOS, Julio Cesar Floriano; BARD, Raquel Quintina Pereira; SOUSA, Sandra Novais. Constituição da identidade docente em suas práticas cotidianas: diálogos entre Certeau e os métodos do espaço biográfico. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/25249/19752>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SARRAF, Ilca Pena Baia. **Cartografia de professoras migrantes**: formação docente na construção de identidades. Rio Branco: Nepan, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 7 set. 2026.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), bem como à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), cujo subsídio de pesquisa foi fundamental para a realização e o desenvolvimento deste trabalho.

Editor(a) responsável: Magda Floriana Damiani

Recebido em: 23/10/25

Aceito em: 12/08/26

Ruth Reis de Oliveira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA)/Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciada em Ciências: Matemática e Física.

 ruth99.reis@gmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/6349848488156172>

 <https://orcid.org/0009-0008-7809-7574>

Elrismar Auxiliadora Gomes Oliveira

Doutora em Ensino de Ciências, professora do curso de Licenciatura em Ciências: Matemática e Física e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

 elrismaroliveira@ufam.edu.br

 <http://lattes.cnpq.br/0252784934597973>

 <https://orcid.org/0000-0002-5922-0273>