



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ARLENE DE ALMEIDA LEAL

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E MEMÓRIA DOCENTE:
ALTAMIRA-PA (1970-1979)**

BELÉM-PA
2025

ARLENE DE ALMEIDA LEAL

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E MEMÓRIA DOCENTE:
ALTAMIRA-PA (1970-1979)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Pará como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa

BELÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L433t Leal, Arlene de Almeida Leal.
Trajetória Profissional e Memória Docente: Altamira- Pa
(1970-1979) / Arlene de Almeida Leal Leal. — 2025.
97 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa
Costa
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Altamira, Programa de Pós-Graduação
em Biodiversidade e Conservação, Altamira, 2025.

1. Educação básica, mulher. I. Título.

CDD 376.9

ARLENE DE ALMEIDA LEAL

**TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E MEMÓRIA DOCENTE: ALTAMIRA-PA
(1970-1979)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará como requisito à obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa

Data da aprovação: 20 / 08 /2025

Banca examinadora

Documento assinado digitalmente



RENATO PINHEIRO DA COSTA

Data: 23/09/2025 19:35:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa
Universidade Federal do Pará
Orientador

Documento assinado digitalmente



LÍVIA SOUSA DA SILVA

Data: 23/09/2025 18:34:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lívia Sousa da Silva
Universidade Federal do Pará
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Data: 23/09/2025 11:49:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lia Machado Fiуza Fialho
Universidade Estadual do Ceará
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a Deus, o dom da vida, me conduzir à realização de conquistas, o infinito amor e a misericórdia sem fim.

Aos meus pais, Carlindo de Almeida Souza e Dorivan de Almeida Silva, a lição de vida, dedicação e formação na preparação para o mundo.

Ao meu esposo, Edilson Leal, o companheirismo, amor, motivação, aconchego e carinho. Hoje, meu porto seguro em todas as horas.

À minha primogênita filha amada, Maéle Leal, a contribuição significativa com o meu projeto de pesquisa, analisar comigo quem seria o meu orientador, a sua dedicação, compromisso e empenho no decorrer de todo o curso.

À minha caçula, Geovanna Leal, a esperança vibrante refletida em seu olhar, uma luz constante que ilumina e renova cada dia.

Aos filhos do coração, Mônica Leal e Filype Leal, dádiva do Senhor na minha vida.

Ao meu orientador, Professor Doutor Renato Pinheiro da Costa, a confiança, amizade, e todas as oportunidades de aprendizado, nas lives, cursos, banca de defesa etc. e apoio durante todas as fases de constituição desse trabalho, não me deixando sozinha em nenhum momento e contribuindo para a realização deste sonho. Gratidão pela oportunidade de orientação e conhecimentos compartilhados. Agradeço a sua sabedoria ao lidar com as minhas inseguranças, por entender os meus limites, os momentos em que cogitei desistir. Foi graças à sua orientação direta que, após vinte anos longe dos estudos, consegui superar os desafios dessa jornada e perceber a verdadeira possibilidade de transformar minha realidade em conhecimento científico. A colaboração constante, a exigência equilibrada e o apoio foram essenciais em todas as etapas dessa trajetória. Agradeço a profundidade de seus saberes e a dedicação incansável aos estudos sobre a trajetória profissional de mulheres na docência, a credibilidade e acolhimento, e o rigor necessário na execução dos trabalhos científicos. Suas inúmeras contribuições foram fundamentais para o meu progresso acadêmico, e tantas outras qualidades são merecedoras de reconhecimento.

À Professora Doutora Lia Machado Fiuza Fialho da Universidade Estadual do Ceará-Fortaleza, as suas contribuições na minha qualificação. Obrigada por suas palavras, elas foram fundamentais para o meu crescimento intelectual, através das suas orientações conseguiram me encontrar o caminho e a direção para conduzir a minha pesquisa.

À Professora Doutora Lívia Silva da Universidade Federal do Pará-Belém, as suas considerações na minha banca de qualificação. Agradeço ter proporcionado mesas de diálogo

na disciplina Atelier II, tivemos a oportunidade de dialogar com autores que discutiam a mesma temática da dissertação. Foi momento relevante para o meu amadurecimento e crescimento intelectual.

Ao amigo Professor Doutor Francivaldo José Mendes, acreditou no meu potencial, foi minha motivação nos momentos difíceis, minha inspiração, gratidão pelas orientações, ideias, diálogos e o incentivo decisivo em todas as horas que precisei de apoio, grata por essa amizade.

Aos meus amigos de curso da linha de pesquisa de história da educação, Marcelo Neres e Kelly Faro, meu muito obrigada pela parceria nessa caminhada.

Cristina Félix foi uma grande parceira e amiga em todos os momentos. Esteve ao meu lado, segurou minha mão e me ajudou a seguir em frente, especialmente no início, quando tudo parecia muito difícil. Sou profundamente grata pelo acolhimento e a atenção dedicada durante o período inicial do curso. Sua contribuição foi fundamental para a consolidação das ideias que permitiram a concretização deste trabalho. Nossa diálogo teve um papel essencial no meu desenvolvimento intelectual e acadêmico. Gratidão por conhecer e partilhar de momentos de aprendizados com os amigos da linha de currículo e gestão.

À Professora Doutora Clarice Melo e todos os professores integrantes das linhas de Currículo e Gestão que contribuíram com as aulas, palestras e formações do Programa de Mestrado em Educação da Escola Básica (PPEB) da UFPA.

À Professora Doutora Amélia Maria Araújo Mesquita, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA), que contribuiu de forma tão construtiva para a realização dessa formação acadêmica.

À minha entrevistada Ducilla Almeida do Nascimento que deu a voz necessária para a realização desse trabalho e se tornou para mim uma mulher admirável com o seu exemplo de determinação e superação.

A todos que contribuíram com os seus conhecimentos, professora Sônia Portugal, Édila Mauad, Francisca Carvalho, Francinete Dantas, o empresário Marcos Nascimento e o senhor Inocêncio de 84 anos. A fala de vocês foi essencial para eu descobrir e seguir na direção certa da minha pesquisa.

RESUMO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa História da Educação, aborda a história da educação de mulheres na educação básica do Município de Altamira, no Pará (1970-1979) e é fundamentado na abordagem da História Social a partir de Thompson (1981). Deste modo, a presente pesquisa objetiva investigar as trajetórias profissionais de professoras da educação básica de Altamira, tomando como referência a história profissional da professora Ducilla, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério, considerando suas experiências, especificidades, posicionamentos e ações numa ligação entre a sua época histórica, sua convicção e sua coletividade. Sendo a primeira professora nomeada pela Secretaria do Estado do Pará para trabalhar no processo de autorização das escolas de Altamira no período do Regime Militar, na mesma época acontecia o processo de migração para a Amazônia com a abertura da Rodovia Transamazônica BR-230. Na década de 1970 ocorreu a luta dos migrantes pela sobrevivência diante da falência do projeto de colonização do governo militar, o qual atraiu homens do Nordeste e Sul com o lema “Terras sem homens para homens sem terras”. O problema central da pesquisa é: Quais as contribuições da professora Ducilla para a educação básica de Altamira, considerando as suas trajetórias acadêmicas e profissionais na interface com a conjuntura política, social e educacional que incidiram no magistério? Assim, nosso objetivo foi relatar a história da professora Ducilla com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional do magistério.

Palavras-chave: História da Educação na Amazônia; Mulheres; Docência; Educação Básica; História Social.

RESUMEN

Este estudio se enmarca en la línea de investigación Historia de la Educación, y aborda la historia de la educación de las mujeres en la educación básica en el Municipio de Altamira Pará (1970-1979), con base en el enfoque de Historia Social, basado en Thompson (1981). Narrar es relatar la trayectoria profesional de las personas, valorando sus experiencias, especificidades, posiciones y acciones en una conexión entre su período histórico, su convicción y su colectividad. Ducilla Almeida do Nascimento fue la primera mujer designada por la Secretaría de Estado de Pará para trabajar en el proceso de autorización de escuelas en Altamira Pará, durante el período de la Dictadura Militar. Al mismo tiempo, se producía el proceso migratorio en la Amazonia con la apertura de la Carretera Transamazónica BR-230. En la década de 1970, los migrantes lucharon por sobrevivir ante el fracaso del proyecto de colonización del gobierno militar, que atrajo a hombres del Nordeste y del Sur con el lema “Tierra sin hombres para hombres sin tierra”. El problema central de la investigación es: ¿Cuáles son las contribuciones de la profesora Ducilla a la educación básica en Altamira Pará, considerando sus trayectorias académicas y profesionales en la interfaz con el contexto político, social y educativo que impactó la enseñanza? Así, nuestro objetivo fue contar la historia de la maestra Ducilla, con énfasis en la relación entre su formación académica y su inserción profesional en la docencia.

Palabras clave: Historia de la Educación en la Amazonía; Mujer; Docencia; Educación Básica; Historia Social.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Foto da professora Ducilla Almeida do Nascimento | 73 |
| Figura 2 – Escola que homenageia a professora Ducilla Almeida do Nascimento | 84 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| APP | Áreas de Preservação Permanente |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| IMM | Instituto Maria de Mathias |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PIN | Projeto de Integração Nacional |
| PSDB | Partido Social Democrático Brasileiro |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEDUC | Secretaria de Educação do Estado do Pará |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 | Da metodologia da pesquisa | 17 |
| 1.2 | Da relevância da pesquisa..... | 21 |
| 1.3 | Tema e objeto | 24 |
| 1.4 | Problematização do objeto de estudo..... | 30 |
| 1.5 | Das finalidades da pesquisa | 32 |
| 2 | CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL: TRAJETÓRIA E MEMÓRIA DOCENTE | 34 |
| 2.1 | As normalistas na década de 1970: um olhar sobre a formação e o trabalho docente | 48 |
| 3 | TRAJETÓRIA DOCENTE, ENTRE NARRATIVAS E MEMÓRIAS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS DE ALTAMIRA | 56 |
| 3.1 | Lócus da pesquisa | 56 |
| 3.2 | Recorte temporal | 58 |
| 3.3 | A memória da professora Édila Mauad e a construção da educação em altamira .. | 65 |
| 3.4 | Memórias de uma trajetória docente: Francisca Carvalho e os caminhos da educação em altamira | 67 |
| 3.5 | Apanhado da trajetória do trabalho docente na década de 1970 em Altamira: memória e atividade no magistério a partir da narrativa da professora Ducilla Almeida do Nascimento | 70 |
| 3.6 | As condições do trabalho docente no panorama da educação de Altamira na década de 1970 | 79 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 87 |
| | REFERÊNCIAS | 91 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no campo de pesquisa da História da Educação Básica, no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Desta forma, prosto a desenvolver a discussão sobre as trajetórias da atuação profissional de professoras na docência (1970-1979). Com a discussão desta temática pretendo trazer para o campo da investigação o debate da feminização do magistério e com isso apresentar as contribuições das professoras que atuaram no magistério do município de Altamira, tomando como exemplo a história da professora Ducilla Almeida do Nascimento no processo de escolarização e desenvolvimento social em Altamira, cidade do sudoeste do Estado do Pará; e dar visibilidade para a relevante contribuição das professoras que ajudaram o desenvolvimento cultural, político e social do local e, ao mesmo tempo, fazer o registro das trajetórias profissionais que não são mencionadas nos anais da memória histórica altamirense, deixando no anonimato o que fizeram durante as suas carreiras profissionais e as suas vidas, enquanto agentes ativas na sociedade.

No início da década de 1970, a região estava no foco das discussões e da criação de projetos em vista do desenvolvimento econômico nacional, mobilizando centenas de pessoas. Eram destinados para as pessoas do Nordeste devido à grande seca que a região estava vivenciando naquele momento, mas o anúncio na mídia chegou em outras regiões, despertando assim, o interesse do pessoal do Sul e das demais regiões. As famílias vieram em busca de trabalho e de melhores condições de vida, de um futuro melhor para seus familiares, motivados pelos incentivos e propagandas do governo como noticiava o jornal Folha de São Paulo:

Doze famílias paulistas partiram ontem para Santarém, a caminho de Altamira, na Transamazônica. Outras doze partiram hoje, em um avião da VASP e vão se juntar as 131 deste estado que foram para o Norte no início do ano. Segundo os planos do governo federal, dentro de dez anos a Amazônia estará abrigando um milhão de novas famílias, aproximadamente 5 milhões de pessoas. Ao chegar à região, o colonos hospeda-se na agrovila até a escolha de seu lote de 100 hectares. Durante os seis primeiros meses recebe o salário-mínimo da região – Cr\$ 206 – para as primeiras despesas. A compra de ferramentas e sementes é financiada pelo Banco do Brasil pelo prazo de 20 anos a partir da primeira colheita (Folha de São Paulo, 1972, p. 01).

A notícia veiculada pelo jornal demonstra como a região de Altamira passou a ser um destino para a migração de famílias que receberiam subsídios do governo para se fixarem na região. Com isso é ressaltada a importância estratégica da rodovia no contexto nacional, representando um vetor fundamental para a expansão e ocupação da vasta e densa Floresta Amazônica. A construção da estrada visava conectar as regiões Norte e Nordeste em sua totalidade, promovendo a integração territorial e econômica. Esse empreendimento modificaria

o padrão tradicional de ocupação que até então se concentrava ao longo dos cursos d'água, permitindo um assentamento definitivo às margens da rodovia. Dessa forma, os migrantes emergiriam como agentes pioneiros de uma nova fase no processo de integração e desenvolvimento da Amazônia, consolidando a ocupação e explorando os recursos naturais da região de maneira estruturada.

Historicamente a educação na região da Rodovia Transamazônica passou a ser implementada logo após a inauguração com os profissionais de educação que fizeram parte do processo de colonização. Como afirma Silva (2008), dentre os contratados para ensinar não havia professores capacitados para assumirem as séries mais adiantadas, no caso, a etapa da 5^a a 8^a série do ensino primário.

Anos após a inauguração da rodovia, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Prelazia do Xingu, em nota oficial denunciava todos os problemas que estavam ocorrendo na região, em decorrência do acesso que a rodovia dava às áreas de exploração, e que afetavam a segurança pública e outros serviços públicos dispensados à população. E, no caso da educação, a Comissão dizia: “Que a educação na Transamazônica até agora não vem recebendo a devida atenção dos órgãos públicos” (CPT, 1982, p. 2).

Os problemas amedrontavam os moradores da rodovia. Mesmo anos após a sua inauguração, muita situação parecia não se encaixar às expectativas criadas pela divulgação dos benefícios que a rodovia traria. Questões como a assistência médica, a abertura e manutenção dos travessões, a educação e a agricultura familiar, sofriam com a falta de investimento, e foram esses problemas que tornaram desafiadoras as vidas das famílias assentadas.

Em específico, o setor da educação possuía um projeto de execução, como ressalta Silva (2008, p. 265):

O INCRA construiria, às margens da rodovia, de dez em dez quilômetros, escolas que deveriam oferecer o ensino fundamental (1^a a 8^a séries) e que eram consideradas escolas-sede, devendo dar apoio às demais escolas que estivessem dentro do perímetro de dez quilômetros, inclusive àquelas dos travessões situados nos lados sul e norte da rodovia.

Como é possível observar na citação de Silva (2008), havia a intenção da execução de um projeto de construção de escolas e a organização de uma estrutura educacional durante o processo de assentamento das famílias migrantes, entretanto, nem tudo funcionou como o previsto. Neste sentido, a autora descreve que na prática se via uma educação precária em que se faltava tudo, materiais escolares, giz, quadro, carteira e até mesmo professores. Em muitos

casos, por falta de professores, os colonos aprendiam entre eles, quem sabia ler e escrever ensinava os demais.

Esse foi um período que tinha um contexto complexo para a educação na região da Rodovia Transamazônica, em especial para o município de Altamira, por ser a cidade que o governo tomou como base para as operações da construção da rodovia. Muitas unidades de ensino estavam sendo criadas para atender à demanda dos filhos dos migrantes, a mão de obra docente precisou ser arregimentada rapidamente, o que implicou na necessidade de contratações de professoras, uma vez que a mão de obra masculina era destinada para outros trabalhos que socialmente eram destinados aos homens.

O abrupto aumento da contratação de professoras levou o governo a promover um programa de formação de professores, e abriu espaço para que as mulheres se tornassem protagonistas da educação altamirense. Nesse processo, muitas personagens se destacaram, como Ducilla A. Nascimento, Francisca Carvalho, Édila Mauad, Francinete Dantas e Sônia Portugal, entre outras. E dentre essas profissionais destaca-se a professora Ducilla, que iniciou sua trajetória de supervisora escolar visitando as escolas que estavam sendo construídas às margens da Rodovia Transamazônica — essa foi uma época de muitos desafios para chegar até o destino, principalmente no período chuvoso.

Ao decidir concorrer a uma vaga no Curso de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), o projeto de pesquisa elaborado inicialmente para a seleção estava voltado para questões dos povos originários, entretanto, refletindo sobre as burocracias que envolveriam para ingressar no habitat dos povos originários, percebemos que elas tornariam mais difícil a realização da pesquisa e foi por isso que, no processo de orientação, a temática foi mudada e passou a abordar questões mais próximas da história da educação do município, e com isso tratar da história da formação e atuação profissional de professores. Além disso, seria uma temática possível de realizar no curto espaço de tempo que comprehende o período do mestrado.

Esta pesquisa se concentra em educadoras aposentadas de Altamira que contribuíram para o contexto educacional, tem o intuito de reconstituir, preservar e disseminar a história e a memória de educadoras ao apresentar a relevância de suas histórias de vida para a educação e, consequentemente, suas contribuições para a historiografia, no âmbito individual e social, em especial no campo da História da Educação, com a proposta de historiar a vida de educadoras, ressaltando suas experiências profissionais e práticas docentes. Para isso, utiliza-se a metodologia de História Oral, na qual, por intermédio das memórias, podemos conhecer,

register e preservar a história e as contribuições de tais indivíduos históricos no cenário educacional altamirense.

Deste modo, tratar das condições em que ocorreu o trabalho docente das professoras no município de Altamira em um período de agitação social e de falta de políticas públicas claras para o atendimento educacional é de suma importância. E para melhor evidenciar os acontecimentos do período investigado recorri às narrativas da história oral tomando como referência a trajetória profissional da professora Ducilla Almeida do Nascimento, aposentada da Esfera Municipal e Estadual, que foi aluna da primeira turma de normalista deste Município, trabalhou no primeiro grupo escolar de Altamira, foi nomeada a primeira funcionária da rede Estadual para trabalhar no processo de autorização das escolas que estavam surgindo tão repentinamente devido ao fenômeno da migração para a Amazônia, com o projeto de desenvolvimento da Transamazônica, abertura da rodovia BR-230, trazendo as famílias do Nordeste e Sul para essa região. Com a chegada das famílias, causando impacto, de imediato foi necessário construir mais escolas na cidade e nas margens da Rodovia Transamazônica para dar acesso aos filhos dos migrantes.

Comecei um trabalho de busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES para verificar o que poderia ter sido produzido antes e constatamos que não havia nenhum trabalho relacionado à história de vida ou sobre a trajetória profissional de Ducilla Almeida do Nascimento. De posse do endereço de Ducilla, realizei o primeiro encontro para apresentação da proposta de trabalho. Fui muito bem recebida, ela demonstrou uma enorme satisfação em conhecer a proposta da minha pesquisa, trabalhar sobre a trajetória profissional e as suas experiências, falando das suas contribuições educacionais para este município. A partir desse primeiro encontro apresentei a proposta de narrativas e iniciamos os contatos com Ducilla, que demonstrou bastante interesse em ter suas vivências registradas e contribuir com o debate sobre a inserção da mulher na profissão docente.

Depois da conversa inicial fiquei estimulada a conhecer e registrar uma vida histórica que não se resumia ao período em que ocupou o cargo de professora, ou de suas ações administrativas como inspetora da Secretaria de educação do Estado do Pará (SEDUC). Eu queria conhecer a professora que iniciou sua carreira muito jovem num período de desafios para essa região. Eu queria saber: o que era ser professora na década de 1970? Como era o trabalho docente naquele período de transformação social deste município, no decorrer de percurso educativo e profissional docente? Para tal, elaboramos a problemática central do estudo: Quais as contribuições das mulheres professoras para a educação básica de Altamira, considerando as

suas trajetórias acadêmicas e profissionais na interface com a conjuntura política, social e educacional que incidiram no magistério?

O objetivo estava definido: investigar a trajetória profissional de professoras da educação básica de Altamira, tomando como referência a trajetória profissional da professora Ducilla, buscar compreender os elementos que marcaram sua atuação docente no contexto educacional, com ênfase na relação entre sua formação educacional e sua inserção profissional no magistério. Importava a sua história de vida, em especial sua trajetória pessoal, educacional e de atuação profissional. Narrativas subjetivas que podem desvelar suas percepções, experiências e vivências significativas, já que estas são produtoras de conhecimento individual e refletem na história coletiva.

Para o alcance do objetivo geral, de relatar a história de Ducilla, foram formulados alguns objetivos específicos, que são os seguintes: 1. explanar conceitualmente e metodologicamente a organização da pesquisa dissertativa, fazendo referência com o objeto de investigação; 2. discutir a história da educação de mulheres no contexto brasileiro em face da estruturação da feminização do magistério; 3. discutir a atuação de professoras no magistério do município de Altamira durante a década de 1970, abordando a trajetória da atuação profissional da professora Ducilla Almeida do Nascimento.

Consideramos que Ducilla alinhou-se ao ideal de formação estabelecida no convívio familiar e nas instituições educacionais, as quais frequentou em seu espaço e tempo histórico, quando criança e jovem. Ela mantinha participação cultural nas escolas, mantinha convívio social, tinha os momentos que gostava de estar sozinha, gostava de estudar, foi uma aluna muito aplicada, iniciou a sua trajetória de trabalho muito jovem. Gostava de se arrumar, não frequentava salão de beleza, pois não gostava de muitas pessoas reunidas conversando aleatoriamente.

Por isso o trabalho tem enfoque na trajetória educativa e inserção profissional da professora. Consideramos relevante pesquisar a sua trajetória pessoal, tanto no âmbito familiar quanto no social, visto que o contexto educativo informal experimentado no núcleo familiar, a educação formal, desde o ensino ministrado nas instituições escolares e universitárias, e as relações socioculturais possuem estreita interface com sua formação profissional e atuação como docente.

A delimitação temporal estabelecida para a discussão da trajetória profissional das professoras altamirenses foi definida a partir do início da atuação da professora Ducilla, até sua aposentadoria, o que corresponde os anos 1970 a 1998. Atualmente a professora Ducilla está acometida do mal de Alzheimer, por isso, tudo o que está armazenado na sua memória são as

lembranças de toda a década de 1970, o que limita ainda mais a narrativa de fatos ocorridos no contexto educacional. Através do apoio teórico de autores da História Social (Thompson, 1981), e da História Oral como metodologia (Alberti, 2005) no gênero memória (Halbwachs, 1990), percebemos a possibilidade de proporcionar maior visibilidade à voz, às memórias e às experiências de um sujeito que participou ativamente do processo histórico social altamirense.

Na década de 1970, durante a abertura da Transamazônica, a educação enfrentou grandes desafios na região. O processo de ocupação acelerada da Amazônia, promovido pelo governo militar, levou milhares de famílias a áreas isoladas, sem infraestrutura básica. As escolas eram escassas, mal estruturadas e, muitas vezes, improvisadas em barracões de madeira. Faltavam professoras qualificadas, materiais didáticos e transporte escolar, o que dificultava o acesso das crianças à educação. Além disso, o modelo educacional não levava em conta a realidade cultural e social dos novos assentamentos, gerando um ensino distante das necessidades locais. Esses fatores contribuíram para altos índices de evasão escolar e baixa qualidade do ensino na região durante esse período.

Por esse motivo, o empenho em propor uma análise que dê visibilidade aos trabalhos que foram desenvolvidos pelas professoras e que hoje não encontramos nenhum registro dos acontecimentos ocorridos durante a sua trajetória profissional. No tema história da educação de mulheres na educação básica do município de Altamira vamos enredar a investigação na abordagem da história social, a partir de Thompson (1981). Considerando a perspectiva sócio-histórica da educação brasileira, iremos trabalhar com autores que discutem pesquisa com abordagens narrativas para o desenvolvimento dos aportes teóricos-metodológicos, quais sejam: Clandinin e Connelly (2015) e Josso (2004).

Clandinin e Connelly (2015) defendem que a narrativa é tanto um fenômeno quanto um método, ou seja, ela é uma forma como as pessoas vivem, experimentam e contam suas vidas e uma forma de investigar essas experiências. Uma das suas principais ideias é a experiência como base da narrativa, os autores partem da concepção de que as pessoas constroem significado a partir de suas experiências vividas, e essas experiências são mais bem compreendidas quando são contadas em forma de histórias.

Josso (2004) aprofunda a concepção da abordagem narrativa como uma estratégia essencial para compreender os processos de formação humana. Ela defende que narrar a própria história não é apenas recordar o passado, mas um ato formativo, que permite construir sentidos, reorganizar experiências e reconfigurar a identidade ao longo da vida.

Para ela a narrativa como processo de formação entende que narrar a própria vida é um movimento reflexivo, no qual o sujeito reconhece e interpreta os aprendizados advindos de suas vivências, formando-se continuamente a partir delas.

Em se tratando de pesquisa narrativa, a análise dos dados deverá ocorrer pela análise textual discursiva, através dos autores Moraes e Galiazze (2016). Eles abordam a pesquisa narrativa como um processo investigativo que valoriza a experiência vivida dos sujeitos e a forma como essas experiências são significadas por meio de narrativas. Para esses autores, a pesquisa narrativa é uma prática que vai além da simples coleta de relatos, ela envolve interpretação, reconstrução e compreensão do sentido que os sujeitos atribuem às suas vivências.

Uma das principais ideias dos autores é a pesquisa narrativa como ato formativo, o processo de narrar e escutar histórias tem um caráter formativo, tanto para quem conta quanto para quem ouve. Isso transforma a pesquisa em um espaço de aprendizagem e reflexão. Outra ideia do autor é a narrativa como construção de sentido, contar histórias é um modo de organizar e interpretar a experiência. A narrativa permite que o sujeito compreenda sua trajetória, revele significados implícitos e reconstrua sua identidade. “A pesquisa narrativa não busca verdades únicas, mas compreensões plurais, contextualizadas e significativas das experiências humanas” (Moraes; Galiazze, 2016, p. 26).

O que sustenta a discussão em termos teóricos são aspectos como: a representação da educadora, o significado de lecionar em Altamira e o contexto histórico de sua trajetória enquanto profissional do ensino. A partir da análise concreta da realidade, entendendo que a produção e a reprodução da vida estão vinculadas ao movimento da sociedade, no âmbito econômico, político e social, observa-se que os indivíduos constroem a sociedade ao mesmo tempo em que sua formação é condicionada por ela. Esse constitui o ponto inicial do método de investigação sob a ótica social.

Sobre este aspecto, a partir do apanhado da história do magistério podemos dizer que as mulheres têm muito a falar sobre suas próprias vivências, experiências e potencialidades. Entretanto, ao longo dos anos as mulheres foram silenciadas, o que ainda impacta na produção científica, literária e historiográfica. Mesmo frente aos avanços que o feminismo galgou, reconhece-se que ainda há desafios grandes no enfrentamento à invisibilidade, na garantia de direitos, mas também no que diz respeito à condição de profissionalização e o reconhecimento da mulher na sua profissão, na história. Além disso, é recorrente que se busque os itinerários de mulheres que fizeram e fazem história, motivadas pela falta da divulgação das obras, ou mesmo por um apagamento das trajetórias.

Ao examinar o contexto histórico, observa-se que a ausência de registros sobre a atuação das mulheres educadoras em Altamira, bem como a escassa menção de seus nomes nos trabalhos pedagógicos do município, relaciona-se às condições sociais e culturais estabelecidas durante a abertura da rodovia Transamazônica. Esse período, situado na década de 1970 e coincidente com a atuação mais expressiva da professora Ducilla, foi marcado pela chegada de famílias atraídas pelas promessas governamentais de acesso à terra. Inserido no regime militar, esse processo era impulsionado por intensas campanhas oficiais que difundiam a ideia de “terras para todos”, fomentando a migração em busca da chamada “terra prometida”.

Ao identificar os significados atribuídos às trajetórias profissionais das educadoras no exercício de suas funções nas escolas de Altamira, busca-se realizar um registro histórico que resgate a memória e a experiência dessas mulheres no sistema educacional local. O objetivo consiste em compreender o percurso dessas profissionais, cujas contribuições foram e continuam sendo fundamentais para a consolidação da educação no município. Nesse sentido, o objeto desta pesquisa centra-se nas memórias e nos sentidos que atravessaram suas trajetórias, evidenciando suas jornadas de trabalho e suas colaborações para a formação educacional da região. Para compreender a constituição do sujeito, os processos de conhecimento e as relações sociais que configuram tais experiências, torna-se necessário problematizar os modos de ser e de pensar lineares, hierárquicos e binários, historicamente predominantes na cultura ocidental, a fim de possibilitar a percepção de novas formas de constituição das identidades.

1.1 Da metodologia da pesquisa

No caminho metodológico que irei percorrer no decorrer da investigação fiz uso da história oral, através das narrativas da professora Ducilla Almeida do Nascimento, funcionária da esfera municipal que atuou na docência e na rede estadual na função de supervisora escolar e que atualmente está aposentada e foi a única professora homenageada em vida com o seu nome em uma escola, localizada no bairro Ivalândia, Escola Estadual Ducilla Almeida do Nascimento.

Com enfoque na abordagem subjetiva, por conceber a necessidade de ouvir as narrativas e memórias das professoras que atuaram no magistério altamirense, entendo que a pesquisa narrativa seja a mais adequada e de natureza fenomenológica para buscar compreender as experiências, uma vez que narrar é um ato intrínseco à atividade humana, inserindo-as em contextos de pesquisa científica. Nesses moldes, a metodologia parte por conhecer e compreender as experiências dos participantes em articulação com o aporte teórico adotado e

as percepções narrativas dos próprios pesquisadores. Neste trabalho serão apresentados os aspectos do magistério da educação básica altamirense e as narrativas da trajetória profissional da professora Ducilla, no que se refletiam em estudos onde experiências vividas, em diferentes contextos de formação de educadores, buscam contribuir para apontar caminhos possíveis em diferentes cenários da educação contemporânea.

A educação é cercada de vida e trabalha com a construção e as bases do conhecimento humano. Todo o processo é arquitetado por profissionais sensíveis que conseguem enxergar, tanto em suas práticas quanto na ação dos outros, a beleza humana por meio das experiências compartilhadas.

Nesse sentido, a pesquisa narrativa, conforme delineada por Clandinin e Connely (2015), configura-se como um exercício epistemológico fundamentado na compreensão da experiência por meio do pensamento narrativo. Ao narrar, os sujeitos não apenas compartilham suas vivências, mas também constroem sentidos e ressignificam suas próprias trajetórias. É a partir dessas perspectivas que os autores desenvolvem a seguinte afirmação:

Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connely, (2015, p.129)

A pesquisa narrativa é essencial para os pesquisadores que a adotam como abordagem metodológica. Segundo Clandinin e Connely (2015, p. 129), “para nós, fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver”. De fato, os pesquisadores narrativos, ao entrelaçarem suas experiências cotidianas com as circunstâncias que delas emergem, identificam episódios significativos que refletem suas percepções e interpretações. Dessa maneira, a narrativa não apenas registra eventos, mas também se torna um meio de compreensão e ressignificação da realidade vivida, enriquecendo a produção do conhecimento.

Para ampliar a abordagem, mencionamos a perspectiva de Josso (2004, p. 48) quando propõe a distinção entre vivências particulares e experiências, partindo do pressuposto que se vive incontáveis circunstâncias cotidianas que atingem o status de experiência com base no trabalho reflexivo sobre o que se passou e os impactos causados por esse acontecimento vivido, observado e sentido.

O pesquisador, além de narrar a própria existência, tem a responsabilidade de desenvolver a narrativa da experiência de seus participantes, ora trazendo suas percepções

passadas, ora vivendo experiências compartilhadas no presente, e ora fazendo projeções futuras, uma vez que cabe ao pesquisador desenvolver uma relação próxima com seu participante.

Além disso, apesar de o pesquisador desenvolver uma relação íntima com as pessoas e lugares na paisagem em que se insere, há sempre a percepção de que a interrelação de diferentes narrativas será uma constante nesta paisagem: trabalhamos em diferentes lugares, temos objetivos diferentes e formas diferentes de nos concebermos pesquisadores e participantes (Clandinin; Connally, 2015, p. 109).

A História Oral faz uso da memória humana, tanto individualmente, quanto coletivamente, para destacar a história e a identidade das classes de mulheres conhecidas como minorias. Portanto, a memória transformou-se em objeto da História Oral (Silva, 2009). A memória pode ser definida como a propriedade de conservar informações, na qual ativamos um conjunto de funções psíquicas que nos possibilita recordar e atualizar impressões ou informações antigas, como estas foram processadas e/ou como foram representadas como passadas (Le Goff, 1990).

O tempo desta narrativa é o presente que volta ao passado, através das lembranças, constituindo-se em memória, porque, conforme Pollak (1992, p. 204), observa ser a memória “fruto de um processo de organização, que se dá em função das preocupações [...] do momento” em que é construída. Igualmente, infere Brandão (2008, p. 25): “quando vamos ao encontro do passado, por meio da memória, partimos do presente”. Complementa ainda sobre o fenômeno de a memória ligar o presente ao passado, Sarlo (2007, p. 10): “o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o próprio”.

Acredito serem esses os elementos constitutivos de um trabalho de pesquisa narrativa e seminais para a compreensão do humano e singular em meio ao coletivo e universal, e que se insere no universo da aplicação de uma metodologia de natureza qualitativa e de caráter investigativo na modalidade narrativa, que tenha por premissa o pesquisador buscar conhecer *a experiência* dos participantes em relação ao fenômeno objeto da sua investigação.

Em outras palavras, Clandinin e Connally (2015, p. 49) elucidam que a “experiência acontece narrativamente”, sendo assim, a “pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” e, portanto, a “experiência educacional deveria ser estudada narrativamente”.

Seguindo tais princípios, a opção pela pesquisa oral, como metodologia adotada através das narrativas, traz como justificativa o fato de se constituir na abordagem que busca por experiências em específico mediadas pela voz de seus participantes, e cuja narrativa

coaduna com o objeto da investigação em si. Dessa forma, trazemos várias imagens sobre a mesma perspectiva da experiência buscada em pesquisa, como ilustram os fragmentos a seguir:

Compreende-se por esses fragmentos o trabalho dos pesquisadores, em primeiro, identificar quais as experiências deverão ser analisadas em consonância. Esse processo de reflexão sobre a experiência é que torna para o participante da pesquisa um ponto de ressignificação de suas práticas e experiências, permitindo a saída do espaço íntimo de suas concepções para a reflexão ativa, a partir de uma ação de pensar sobre a vivência anterior (Santos, 2017, p. 28).

Com o objeto de estudo, sendo esse um processo de busca pela compreensão da(s) experiência(s), numa colaboração entre pesquisador e participantes ao longo do tempo, em um lugar, ou série de lugares, e em interação com o meio (Clandinin; Connely, 2015, p. 51).

Outro ponto relevante destacado pelos pesquisadores canadenses diz respeito à contribuição que a pesquisa narrativa e a sua busca pela(s) experiência(s) propiciam à revisão teórica que alicerça a pesquisa. Para os autores, muito mais que uma base estrutural, a revisão teórica proposta na metodologia oral estabelece um “tipo de conversa entre a teoria e a vida, ou, pelo menos, entre a teoria e as histórias de vida contidas na pesquisa”, o que acaba por constituir uma metodologia entrelaçada pelo aporte teórico e as narrativas dos participantes (Clandinin; Connely, 2015, p. 75).

Os autores Clandinin e Connely (2015, p. 111) ressaltam a importância de se estabelecer uma parceria de pesquisa e o quanto a cooperação nesse relacionamento gera lembranças, ao mesmo tempo que o pesquisador narrativo se envolve de maneira que na pesquisa a parte mais complexa torna-se o início e o término de momentos em que são negociadas as transições.

Assim, através das narrativas a pesquisa oral se caracteriza como um importante instrumento no propósito de entender essa experiência não como uma experiência qualquer, mas com um sentido mais amplo, complexo e humano, por meio do estudo de histórias vividas, (re)construídas e (re)contadas. Dessa forma, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin; Connely, 2011, p.18).

Refletindo sobre educação, assumo a pesquisa narrativa como uma importante possibilidade de estudo, pois ela se entrelaça com histórias de vida. Clandinin e Connely (2011) justificam que as experiências são as histórias nas quais as pessoas vivem. Para os autores, as pessoas vivem momentos que ficam guardados nas histórias e é no contar dessas histórias que

nos (re) afirmamos e nos modificamos, criando histórias por meio de um processo construtivo de histórias e experiências. Assim, para Clandinin e Connelly (2011, p. 27):

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades.

Nesta pesquisa irei abordar as memórias e as narrativas da trajetória profissional (atuação) da professora Ducilla que trabalhou neste Município; através de suas experiências cotidianas, analisar as suas contribuições e relevância dos trabalhos desenvolvidos por ela para a sociedade altamirense, através da metodologia da história oral.

1.2 Da relevância da pesquisa

Para perceber a relevância desta investigação, a fim de conhecer pesquisas que abordam as trajetórias profissionais da atuação de professoras no magistério, por meio do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busquei investigar a existência de trabalhos sobre a feminização do magistério e trajetória profissional de mulheres na docência em uma abordagem da educação básica, escola pública, com o recorte temporal de 2010 a 2024.

Foram selecionados estudos que poderiam se aproximar do meu objeto de pesquisa. Minha busca foi realizada através dos descritores: “Feminização do Magistério”, “Educação de Mulheres”, “Inserção no magistério”. Apareceram diversos trabalhos, dentre eles, 38 (trinta e oito) foram os que mais se aproximaram do meu tema ou objeto de estudo.

Dentre as dissertações e teses que apareceram na busca, apenas cinco (5) se destacaram e forneceram subsídios e reflexões para nossa investigação, no sentido de maior fundamentação e aproximação do nosso tema e objeto de estudo e demais categorias da pesquisa.

Esses estudos também irão contribuir para avanços ao permitirem a visualização de novas possibilidades com nossa proposta, dando-nos uma maior amplitude no direcionamento da nossa problematização. Foram selecionadas as teses e dissertações para que nos dessem embasamento teórico na realização dessa pesquisa. Fiz a leitura de cada resumo, introdução e considerações finais das pesquisas e estive atenta para perceber aquelas que tinham uma semelhança diante das necessidades e reflexões referentes ao suporte e auxílio para a investigação do nosso estudo.

Essa produção intelectual passou a ser de grande relevância no campo da história da educação altamirense, evidenciada pela lacuna de estudos acerca da Feminização do Magistério

e da trajetória profissional (atuação) de mulheres na docência da educação básica deste município, no período de 1970 a 1979, abordando o contexto histórico desse período.

Espera-se que esse estudo, acerca da contribuição das professoras no ofício do magistério na história de Altamira e ao ensino da história da educação, possa contribuir na compreensão do ensino de história em sua historicidade, no que corresponde às rupturas e permanências a datar do recorte temporal estabelecido. Desta forma, a relevância deste estudo se mostra na possibilidade de trazer novos conhecimentos para a pesquisa em História da Educação no município de Altamira, a partir da História e das disciplinas no ensino de História, compreendendo as relações entre a trajetória profissional da professora Ducilla, o contexto político-econômico-educacional e as dimensões históricas do Ensino em sua historicidade. Acredita-se também que a pesquisa contribuirá de modo significativo para fortalecer os debates já realizados no campo da História da Educação no período entre 1970 e 1979.

Entende-se que para o campo da História da Educação, bem como para os estudos acerca da temática, há definitiva relevância social e científica, ao ampliar a visibilidade do papel exercido pelas mulheres sobre o quadro educacional de Altamira. Relevância que vem suscitando o interesse dos pesquisadores em tratar das mulheres educadoras em pesquisas.

Com a intenção de evocar memórias significativas pessoais, compreendemos a importância da contribuição científica deste estudo. E a partir dele ponderamos sobre a temática, bem como a relevância científica desta proposta, contribuindo para os estudos relacionados à educação básica. Como enfatiza Josso (2007), a narração que se expressa em histórias de vida centradas na formação tem o intuito de evidenciar as heranças pertinentes às contribuições sociais e culturais na vida profissional e social de cada um dos indivíduos.

Nessa perspectiva, trabalhar as questões de expressões de nossa existência, através da análise e da interpretação das histórias de vida e relatos escritos, permite colocar em evidência a pluralidade e a fragilidade de nossas identidades, impressões pessoais e o nosso próprio eu na construção de nossa formação ao longo da vida.

A relevância acadêmica desta pesquisa reside no fato de que os estudos do tipo *estado da arte/estado do conhecimento* oferecem importante contribuição para a fundamentação científica. Seu caráter inventariante possibilita a construção de um panorama abrangente, que contempla tanto a produção já existente quanto os aspectos que ainda carecem de análise, além de favorecer a abordagem do tema sob diferentes perspectivas metodológicas. Conforme destacam Soares e Maciel (2000), compreender o estado do conhecimento de determinado objeto de estudo, em sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas, é fundamental para o avanço da ciência, pois permite reunir periodicamente informações e

resultados já obtidos, capazes de embasar novas investigações. A relevância científica desta proposta também se expressa na contribuição aos estudos voltados à educação básica. Nesse sentido, Josso (2007) enfatiza que a narração de histórias de vida centradas na formação busca evidenciar as heranças sociais e culturais que influenciam o percurso profissional e social dos indivíduos.

A relevância social deste estudo está diretamente associada à sua importância acadêmica, pois a produção científica realizada nas instituições de ensino superior desempenha um papel essencial na construção e disseminação do conhecimento, contribuindo para transformações sociais e educacionais. Dessa forma, este trabalho não apenas amplia o entendimento sobre a temática, mas também busca ser uma fonte de referência para outras pesquisas e pesquisadores que pretendam aprofundar-se na literatura sobre o tema “A história da trajetória profissional e a atuação de mulheres na educação básica no município de Altamira-PA”.

A relevância deste estudo se manifesta na possibilidade de aprofundamento e ampliação do conhecimento sobre a história da educação, beneficiando não apenas profissionais da área, mas também a academia, gestores, legisladores e demais setores da sociedade. Ele facilita a identificação de obras que analisam de que modo os conhecimentos históricos foram selecionados e legitimados no ensino. Considerando que os estudos sobre os acontecimentos refletem resultados históricos produzidos pela cultura escolar, esta pesquisa pode ainda servir como parâmetro para compreender as demandas contemporâneas dos historiadores, além de oferecer subsídios para orientar reformas no ensino de história, visando sua melhor adaptação às necessidades atuais.

A relevância pessoal desse estudo reside no aprofundamento dos meus conhecimentos e no impacto que ele terá na minha trajetória acadêmica e profissional. Além disso, a relevância social tem sido uma grande motivação pessoal, pois essa análise contribuirá para a construção de um panorama sólido e diversificado sobre a temática abordada.

O presente estudo exerceu um papel fundamental em minha formação enquanto professora pesquisadora, possibilitando a ressignificação da minha prática docente. Ao longo desse processo tornou-se evidente a relevância da cidade, não apenas como um espaço geográfico, mas também como um ambiente histórico-educativo, dotado de vastas possibilidades pedagógicas. A análise crítica e reflexiva desenvolvida ao longo da pesquisa permitiu a incorporação de novas abordagens didáticas, ampliando a compreensão sobre a relação entre o contexto urbano, a memória coletiva e a construção do conhecimento no âmbito da educação básica.

1.3 Tema e objeto

Nesta pesquisa realiza-se uma discussão sobre o tema a história da educação de mulheres na educação escolar do município de Altamira. Para a realização e constituição dessa pesquisa elegemos como ponto de partida uma abordagem referente a aspectos histórico, social e teórico acerca do tema.

Neste percurso estabeleci parte da minha trajetória de vida, o que constituiu meu fazer profissional e pessoal, bem como o que me levou a optar por esse estudo diante das narrativas de professoras e de suas práticas educativas na educação básica das Escolas Municipais de Altamira.

Faço referência à minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, pois todas estão entrelaçadas e fazem parte de quem sou. Minha jornada educacional começou de forma tardia, mas carregada de determinação. Vinda de uma família numerosa, com nove (9) irmãos, sou filha de um agricultor e cresci em um contexto de desafios financeiros significativos.

Devido às dificuldades econômicas e à ausência de uma escola na zona rural onde morávamos, só pude ingressar na 1^a série do ensino fundamental aos dez anos de idade. Meus pais, apesar de todo esforço, não tinham condições de me enviar para estudar na cidade mais cedo. Essa realidade, no entanto, moldou minha resiliência e meu desejo de superação, impulsionando-me a valorizar cada etapa da minha formação acadêmica e profissional.

Quando meus pais conseguiram se estruturar financeiramente e os seis (6) filhos mais velhos já estavam em condições de trabalhar, os filhos foram para a cidade. Foi um momento de grandes mudanças e adaptações. Para contribuir com as despesas e continuar meus estudos, comecei a trabalhar como babá.

Cuidava de um bebê de um ano de idade durante as manhãs e à tarde frequentava a escola. No final do dia retornava ao trabalho para realizar outras tarefas, como cuidar das roupas da criança e ajudá-la a dormir. Essa rotina exigia muito de mim, mas também fortaleceu minha responsabilidade e resiliência, características que carrego até hoje na minha trajetória acadêmica e profissional.

Foi um período muito difícil para mim. Na escola, eu era a mais velha da turma, o que chamava atenção tanto pela idade quanto pelo tamanho. Nunca tinha estudado antes e enfrentava grandes dificuldades, desde a falta de coordenação motora até a sensação de que segurar um lápis era mais difícil do que manejá-las ferramentas da roça.

No entanto, minha vontade de aprender era imensa. Lembro-me até hoje da minha professora, uma mulher paciente e dedicada, que segurava minha mão para me ensinar a traçar as primeiras letras. Entre todas, a letra "e" foi a mais desafiadora. Passei horas e horas tentando desenhá-la corretamente, repetindo o movimento incansavelmente. Até que, finalmente, consegui.

Essa conquista, aparentemente simples, representou muito mais do que aprender a escrever uma letra. Foi o início de uma jornada marcada pela perseverança, pelo desejo de superar desafios e pela crença de que a educação poderia transformar minha vida.

Sempre fui muito persistente. Desistir nunca foi uma opção. Meus pais sempre enfatizavam que quem não quisesse estudar teria que voltar para a roça. Entre os seis (6) irmãos, dois conseguiram continuar os estudos, enquanto os outros quatro (4) retornaram para a zona rural, onde atualmente possuem suas próprias propriedades.

Determinada a trilhar um caminho diferente, concluí minha formação inicial no Instituto Maria de Mathias no ano de 1995. Foi lá que cursei o magistério e me habilitei para atuar na educação, podendo trabalhar em creches, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa conquista representou não apenas a realização de um sonho, mas também o início da minha trajetória profissional na área da educação.

Sou professora da educação básica da rede municipal de ensino do município de Altamira desde 1996, anos de docência durante os quais pude conhecer in loco a realidade de algumas professoras que atuavam nas escolas públicas deste município, suas contribuições e desafios no ensino fundamental nos anos iniciais.

Ingressei na prática docente por meio de contrato temporário nos anos de 1996 e 1997. Em 1998 prestei concurso público municipal para a docência no magistério e fui aprovada, dando continuidade à minha atuação nessa área.

No entanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 houve mudanças significativas na exigência da formação docente. A nova legislação estabeleceu que para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, os professores deveriam possuir formação superior em Pedagogia. Esse marco representou uma transformação na educação brasileira, reforçando a importância da qualificação profissional para garantir um ensino de qualidade.

Dessa forma, os chamados “dez anos da educação” passaram a ser estruturados de maneira mais abrangente, assegurando a continuidade do aprendizado desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Com essa nova diretriz ficou evidente a necessidade

de aperfeiçoamento constante para acompanhar as exigências do sistema educacional e proporcionar um ensino cada vez mais eficaz.

Em 2003 fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) no Campus de Altamira. Com dedicação e esforço consegui concluir a graduação dentro do prazo estipulado pelo governo. No município de Altamira, essa exigência era clara: os professores concursados que não finalizassem o curso dentro do tempo determinado seriam remanejados para outras funções. Diante dessa realidade senti o desespero de precisar correr contra o tempo para assegurar aquilo que havia conquistado com tanto esforço – minha aprovação no concurso público e minha permanência na docência.

Durante minha formação acadêmica, entre 2003 e 2007, a carência de professores para o ensino das séries iniciais nas escolas públicas de Altamira tornou-se ainda mais evidente. Naquele período, o curso de Pedagogia da UFPA oferecia habilitação em licenciatura e formação para atuar na gestão escolar, preparando profissionais para cargos como diretor escolar e coordenador pedagógico.

Comprometida com a continuidade da minha qualificação, em 2010 concluí uma pós-graduação em Gestão Educacional pela Faculdade Pan-American. Esse aprofundamento na área da gestão contribuiu para ampliar minha visão sobre os desafios da educação e reforçou minha atuação tanto na sala de aula quanto na administração escolar.

Nos anos seguintes direcionei minha dedicação à carreira profissional, iniciando minha trajetória na rede pública de ensino nas escolas de Altamira, no período de 1996 a 2002. Durante esse período, com uma carga horária de 200 horas, tive o primeiro contato significativo com a educação, o que despertou em mim um profundo encantamento pela profissão. A experiência foi marcante e transformadora, pois pude perceber o impacto que o ensino tem na vida dos alunos e a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento social.

Em 2006 decidi ampliar minha atuação e ingressei no ensino privado, com uma carga horária de 100 horas, ao mesmo tempo em que mantinha 100 horas na rede pública. Essa combinação de experiências me permitiu conhecer diferentes realidades educacionais e ampliar meu olhar sobre os desafios e as potencialidades do ensino, tanto no setor público quanto privado.

O retorno à rede pública em 2006, com 200 horas de trabalho, foi uma escolha de reafirmação do meu compromisso com a educação básica nos anos iniciais. No entanto, o cenário era desafiador: o gestor municipal enfrentava dificuldades financeiras, o que resultava no atraso nos pagamentos dos salários. A defasagem salarial na rede pública, somada às dificuldades administrativas, me fez refletir sobre as desigualdades no setor educacional. Por

outro lado, a escola particular oferecia uma remuneração melhor, o que me motivou a continuar trabalhando simultaneamente em ambos os setores, equilibrando as exigências de cada um e buscando oferecer sempre o melhor para meus alunos.

Essa trajetória não foi apenas uma experiência profissional, mas também um aprendizado constante sobre a importância de adaptar-se às condições de cada realidade, sempre com o foco no aprimoramento da educação e no desenvolvimento dos estudantes. Mesmo com os obstáculos, sempre acreditei no poder transformador da educação e por isso segui dedicando meu tempo e energia a essa missão.

Atuei na rede municipal de ensino de Altamira durante o período de março de 1996 a janeiro de 2013, como professora das turmas de séries iniciais do ciclo de alfabetização. Esse período foi fundamental para minha formação profissional, proporcionando-me uma compreensão profunda dos desafios e da importância do processo de alfabetização na construção do conhecimento e no desenvolvimento de cada aluno.

Em fevereiro de 2013 fui convidada pela Secretaria de Educação, por intermédio da professora Suely Silva Rodrigues, para integrar o quadro de diretores escolares da Escola Paulo Benício dos Santos. Assumi com entusiasmo essa nova função e permaneci na direção da escola até janeiro de 2021. Durante minha gestão tive a oportunidade de implementar melhorias significativas na administração escolar, além de criar um ambiente mais acolhedor e eficiente para alunos, professores e funcionários.

Durante esse período de oito anos de trabalho obtivemos um avanço significativo nos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 2013, quando iniciei os trabalhos na escola, localizada em uma região periférica e atendendo crianças em situação de vulnerabilidade social, o resultado era de 3.5. Tratava-se de uma escola nova, com apenas dois anos de funcionamento, bem equipada e com recursos financeiros disponíveis. Diante desse cenário, propus à equipe pedagógica a implementação de um trabalho diferenciado, focado na melhoria do ensino e da aprendizagem. A equipe abraçou a proposta e, com muito empenho, em 2015 conseguimos alcançar a média de 5.7 – um grande salto que demonstrava que estávamos no caminho certo.

Percebi, no entanto, que para continuar avançando, seria essencial buscar aprimoramento constante. Com esse objetivo seguimos firmes no compromisso com a qualidade da educação e os resultados continuaram evoluindo. Em 2017 atingimos a média de 6.9 e em 2019 alcançamos a nota 7.8. Esse crescimento expressivo foi fruto do trabalho coletivo, da dedicação dos professores e do envolvimento dos alunos e suas famílias no processo educativo.

Esses resultados reafirmaram minha convicção de que com estratégias bem planejadas, uma equipe engajada e o uso adequado dos recursos disponíveis é possível transformar a realidade educacional e proporcionar um ensino de qualidade, mesmo diante de desafios sociais e estruturais.

Em fevereiro de 2021, uma nova gestão municipal me convidou para assumir a direção da Escola Professora Rilza Maria de Moura Acácio. Fui responsável por administrar a instituição até maio de 2023, período no qual pude aplicar todo o aprendizado acumulado ao longo dos anos, sempre com o foco na valorização dos educadores e no melhor aproveitamento do potencial dos alunos.

Após essa vivência como gestora escolar, retornoi para a sala de aula com uma nova experiência na educação infantil, modalidade na qual comecei a atuar pela primeira vez. Esse retorno foi um desafio empolgante, pois pude explorar novas abordagens pedagógicas, compreendendo as necessidades e o desenvolvimento das crianças na faixa etária inicial.

Atualmente continuo compondo a equipe de professores da rede municipal de ensino de Altamira. No entanto, não estou exercendo minhas funções momentaneamente, pois fui aprovada no mestrado. Solicitei à Secretaria de Educação (SEMED) uma licença para capacitação, que foi concedida, permitindo-me dedicar-me a essa nova etapa de minha formação acadêmica.

Durante muito tempo, minhas limitações passaram a ficar mais evidentes, deixando latente a necessidade de conhecimentos que contribuíssem para a minha prática no trabalho pedagógico, que me auxiliassem na compreensão e na resolução de problemas cada vez mais frequentes na realidade do ambiente escolar (violência, evasão, situação social dos alunos etc.). Foi na minha vivência diária que constatei a realidade das palavras do professor Antônio Nóvoa, ao afirmar que “a prática por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática” (Nóvoa, 2013).

Com essa compreensão comecei a refletir de forma mais aprofundada sobre minha trajetória na educação, buscando uma formação que me permitisse compreender a conjuntura externa e seus impactos diretos na realidade do ambiente escolar. Minhas inquietações, questionamentos e reflexões me impulsionaram a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, especificamente na linha de pesquisa em História da Educação Básica. Essa escolha reflete meu compromisso em ampliar o olhar sobre os desafios educacionais, analisando suas raízes históricas e estruturais para contribuir com a construção de práticas mais eficazes e transformadoras.

Quando ingressei no PPEB apresentei o projeto “A Educação Indígena e a Formação do professor na Educação Básica em Escolas de Ensino Fundamental no Município de Altamira-PA”, mas, após a reformulação do projeto de pesquisa, realizada durante o Atelier de Pesquisa I, e em conversas com o meu orientador, professor doutor Renato Pinheiro da Costa, optamos por mudar o tema da pesquisa para “A História da Trajetória Profissional de Mulheres na Educação Básica do Município de Altamira-PA”. Subsequente à definição do novo tema iniciei o levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para me apropriar teoricamente do tema — com o qual me identifiquei logo no primeiro momento e fiquei muito entusiasmada, uma vez que ele possui estreita relação com a minha trajetória profissional e acadêmica — para posteriormente definir o objeto de pesquisa.

O tema proposto era um enigma que precisava ser desvendado, porque apesar da empatia inicial com o novo tema, seria um desafio realizar uma pesquisa com uma temática próxima ou que faz parte da minha vida profissional e pessoal. Para explorar e me apropriar da melhor maneira do tema, além do levantamento bibliográfico, simultaneamente empreendi uma pesquisa exploratória, de caráter preliminar, para ouvir das professoras da educação básica das escolas municipais, localizadas no município de Altamira, os seus desafios e contribuições na educação. No final constatei que esse tema era uma satisfação para elas. Tal fato estimulou ainda mais o meu interesse por expor as faces desse tema, bem como as possibilidades de escrever sobre a história dessas mulheres e suas ações no contexto educacional.

Assim, decidimos que o objeto de estudo são as memórias de professora aposentada, as narrativas de professoras que atuaram na educação básica do município, como possibilidade de dar visibilidade aos trabalhos que foram desenvolvidos por essas mulheres, focando as dissertações e teses defendidas entre os anos de 2010 e 2014.

Para esse novo recorte sabemos que a realização de uma análise do estado atual das produções acadêmico-científicas que trazem como foco as narrativas de professoras é importante para se conhecer os aspectos que têm sido favorecidos e quais são ignorados nos estudos sobre o tema, identificando lacunas que podem ser preenchidas mediante a realização de novas pesquisas sobre a atuação de mulheres no magistério, pautadas em outras perspectivas metodológicas e teóricas.

1.4 Problematização do objeto de estudo

A delimitação do objeto de estudo passa a ser de grande relevância no campo da história da educação, tendo como experiência a sociedade altamirense, a partir da análise das narrativas que fazem parte da trajetória profissional dessas mulheres, durante a sua jornada de trabalho na educação básica deste município.

O encontro com o objeto de pesquisa se deu a partir de minhas inquietações e observações sobre a atuação de várias mulheres que, mesmo atuando profissionalmente na educação básica, não têm suas histórias registradas. Neste estudo farei uma breve apresentação de minha experiência e aproximação com o objeto da referida pesquisa. Apresentarei os desafios, as desilusões, as emoções, a satisfação, o prazer, as conquistas e as derrotas que me nortearam entre a utopia e o cenário para chegar à realização dessa etapa, possibilitando-me destacar a persuasão do meio e da sociedade que contribuíram e contribuem na construção da minha identidade pessoal, profissional e acadêmica.

Para chegar ao objeto de pesquisa, as memórias da professora aposentada Ducilla e das professoras aposentadas que atuaram na educação escolar do Município de Altamira, o processo foi longo e intenso.

Diante de minhas observações percebi que várias mulheres foram importantes enquanto profissionais da educação, contribuíram no processo formativo e social, mas não têm registro dessas trajetórias profissionais, dos desafios superados, das suas conquistas alcançadas e da relevância desse trabalho no contexto social.

Pretendo com este estudo dar visibilidade à trajetória de uma professora que exerceu a profissão de docente na cidade de Altamira nas escolas do ensino fundamental, anos iniciais, no período de 1970 a 1979. Fazendo o registro da história da presença da mulher, na História da Educação, contribui para compreender-se a história da mulher no processo de expansão da escola pública no município de Altamira e do próprio movimento de feminização que ocorreu no magistério. A presença da mulher no contexto da história da educação, assim como sua função no processo de desenvolvimento e expansão da escola pública de Altamira, constitui-se como importante categoria de análise, possibilitando compreendermos as mudanças e arranjos a que os sujeitos sociais têm sido expostos ao longo da história.

Nessa perspectiva, surge a relevância de registrar a história dessa mulher, considerando fatores como a sua contribuição no cenário da educação municipal, na formação humana, as ações no contexto social e cultural. O objetivo de estudo envolve compreender como esses registros são relevantes na história do município; o papel fundamental para a expansão da

educação enquanto organismo capaz de formar cidadãos aptos a integrar a sociedade almejada; atribuir novas perspectivas para se estudar, escrever e interpretar a história; contribuir para o desenvolvimento de estudos sobre as mulheres educadoras do município.

Após o primeiro contato com a professora, ficamos motivados a conhecer e registrar uma vida histórica, que não se resumia ao período em que ocupou o cargo de professora, ou de suas ações administrativas nos processos de autorização das escolas, nós queríamos conhecer a jovem e mulher Ducilla no decorrer de sua trajetória educativa e profissional docente. Para esse propósito, formulamos a problemática central do estudo: Quais as contribuições da professora Ducilla para a educação básica de Altamira, considerando a sua trajetória formativa profissional na interface com a conjuntura política, social e educacional que incidiram no magistério na década de 1970.

Ao examinar esse objeto de estudo e a problemática é possível levantar questões como: as suas práticas favoreceram o interesse nos processos educativos ao longo do tempo, nas relações do ser humano com seu contexto social e cultural? As suas contribuições acadêmicas foram relevantes para o processo de ensino, em especial acerca de sujeitos históricos e os contextos em que estes estão inseridos, com a finalidade de uma mediação mais eficaz do processo de ensino aprendizado, que não se limita apenas à sala de aula, todos os espaços escolares? Quais as contribuições dessa mulher no contexto educacional, social e cultural do município? Quais os benefícios que ela produziu para a sociedade enquanto educadora?

Pretendo investigar essas questões por meio da pesquisa qualitativa em história oral, realizada a partir da narrativa da história de vivência dessa e das outras educadoras, analisando o contexto histórico da vivência dessas mulheres, entrevistando familiares, profissionais que trabalharam com elas, alunos que fizeram parte da história de ensino-aprendizagem dessas mulheres. Assim, busca-se entender os fatores históricos dos momentos de vivências dessas mulheres que não foram registrados.

Reconhecer a trajetória e a contribuição das mulheres na história da educação pode significar um avanço não apenas para os estudos da mulher, mas também para a historiografia do município, à medida que possibilita não apenas enxergar diferentes indivíduos, antes apagadas, como objeto de estudo, mas perceber a potencialidade de conhecê-las e, nesse caso, conhecê-las enquanto sujeitas que podem deixar registradas suas próprias histórias.

Desse modo, é importante elucidar que a pesquisa qualitativa deriva de uma investigação de uma situação-problema social e histórico, com coleta e análise de dados reais e concretos, não estabelecendo uma pesquisa rígida, mas sim que traz sempre novos elementos

problematizadores que podem modificar as interpretações iniciais, permeados pela investigação, indagação e dúvidas.

Neste contexto, a pesquisa está condicionada a uma atividade científica que, por meio da definição de uma hipótese/problema, busca compreender a realidade que passa de pensamento para uma ação de busca, reflexão, análise e ampliação de conhecimento.

1.5 Das finalidades da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a participação da professora Ducilla no processo educacional, refletindo sobre a contribuição formativa dessa profissional na educação básica para o desenvolvimento social, político e cultural do município de Altamira no estado do Pará.

Essa compreensão se fundamentou nos estudos da história da feminização do magistério em um contexto geral, que me levaram a refletir sobre o trabalho dessa profissional em Altamira, buscando compreender a relevância do trabalho dessa mulher para a formação do cidadão, a sua contribuição no processo educativo, escrever a história da docência relatando a sua trajetória no contexto da educação municipal, considerando que a atuação de professora sempre foi alvo de preocupação por parte do sistema.

Neste caso, para o sistema, ao considerar as docentes como agentes de uma missão cívica, entendia-se que o papel dessas profissionais consistia na reprodução de um ideário político-social que contribuísse na construção da nação brasileira, como analisa Costa (2011, p. 84) ao dizer que para o estado, “o ‘mestre’ era responsável pela instrução dos alunos por meio de um conteúdo cívico que despertasse neles os sentidos mais profundos de identidade coletiva, de patriotismo”.

Deste modo, para atingir o objetivo geral destacou-se como objetivos específicos desta dissertação: analisar, a partir das pesquisas no campo da história da educação, como se deu a atuação no magistério das mulheres das instituições escolares de Altamira; apresentar, a partir de fontes documentais, a atuação das professoras no processo histórico da construção da educação altamirense, registrando as narrativas das memórias do trabalho docente de professoras que atuaram na educação básica.

Com o intuito de compreender os sentidos, as características, as mudanças, as permanências e o papel de formadora de sujeitos que a história assumiu no processo formativo, todo o empenho desta pesquisa está focado de modo central na trajetória profissional de

mulheres na docência e nas suas contribuições. É essencial estabelecer que não se trata de uma biografia, mas de um estudo sobre a contribuição delas para a história do Município.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão da história em sua historicidade, na possibilidade de trazer novos conhecimentos para a pesquisa em história da educação de Altamira.

Seguindo esta linha de raciocínio, a presente pesquisa contará com três seções, considerações finais e referências, sendo a primeira dedicada aos aspectos introdutórios da dissertação, apresentando as intenções da pesquisa, as conceituações gerais do tema a ser abordado e discorrendo sobre a relevância desta investigação para o campo da história da educação, para fazer o registro do trabalho das professoras que ao longo dos tempos contribuíram com o desenvolvimento social, cultural e político de Altamira. Na segunda seção realiza-se uma investigação sobre a feminização do magistério a partir das mudanças ocorridas no campo da educação, quando as mulheres tiveram a oportunidade de ter acesso à educação escolarizada, e em seguida com a criação da escola normal, quando elas puderam rumar para o campo da docência dando uma outra característica para a composição do magistério, que até o final do período colonial era um campo profissional com poucas professoras. Na terceira seção apresenta-se o contexto histórico educacional, político e social do município de Altamira, dando ênfase às narrativas memoriais da atuação das professoras da educação municipal entre o período da década de 1970 e 1979, tomando como referência as memórias das atividades docentes da professora Ducilla Almeida do Nascimento, a fim de registrar o importante trabalho educativo que prestaram para o desenvolvimento social, político e cultural do município.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE MULHERES NO BRASIL: TRAJETÓRIA E MEMÓRIA DOCENTE

O tópico em análise, trajetória e memória docente, abordando a história de educação de mulheres, insere-se no campo da educação, mais especificamente proporciona visibilidade às histórias de trajetórias profissionais de mulheres que exerceram efetiva participação social, seja atuando na educação de outras mulheres, seja incentivando a luta por direitos com temática na igualdade entre os gêneros, seja desenvolvendo ações de consciência coletiva pautadas nos princípios de igualdade, liberdade, coletividade e representatividade feminina. Seguindo Roberto Xavier, Lia Fialho e Gerardo Vasconcelos (2018), consideramos que as experiências femininas com a formação educacional, seja ela formal ou informal, são imprescindíveis para a definição de suas trajetórias enquanto indivíduos sociais, inestimáveis e definidores de mudanças sociais para si e para seu grupo social.

As trajetórias profissionais de mulheres relatadas e analisadas nesse trabalho se inserem no designio das discussões sobre a feminização do magistério e trazem elementos históricos e contextuais que contribuem para a sua problematização. De acordo com Sardenberg (2012), apresentamos alguns meios pelos quais as mulheres conquistaram sua autonomia, elas procuraram desestabilizar a estrutura patriarcal para acabar com a opressão de gênero comprovada historicamente, o que possibilitou às mulheres maior controle sobre suas vidas e seus corpos. Reconhecemos a luta pela igualdade de gênero e (em razão disso) a história das mulheres que cuidadosamente se posicionaram e conseguiram romper barreiras impostas ao feminino, conquistando maior participação na sociedade, tanto no campo educacional como no político.

Analizar a educação das mulheres no Brasil constitui-se uma tarefa difícil, tendo em vista que é necessário considerar os fatores sociais, políticos, familiares, culturais da mulher num tempo e espaço específico da história.

Ao longo da história, a mulher faz parte de um agrupamento social que sofreu e ainda vivencia diversas formas de preconceito, exclusão e submissão. Durante a pré-história, a mulher assumia o papel de cuidar dos filhos, enquanto os homens caçavam alimentos para subsistência. Nesse momento foi atribuído à mulher um grande destaque pelo seu poder mágico de procriação, no qual se acreditava que a figura masculina era necessária apenas para os trabalhos do campo, onde se desenvolvia a agricultura, a principal atividade humana.

Com o fim do nomadismo, organizaram-se em aldeias, cidades, estados e impérios, momento em que a força física do homem foi valorizada para o trabalho. A agricultura e o

sedentarismo permitiram a geração de um excedente do que era produzido para as necessidades imediatas (Saffioti, 2004). Diante do excedente, outras atividades “não-agrícolas” foram se desenvolvendo, como o artesanato, a religião e a política, dando início ao patriarcado e, consequentemente, à dominação e à exploração das mulheres pelos homens. Outro fator que contribuiu para a consolidação do patriarcado foi o conhecimento de que o homem faz parte da reprodução da espécie.

Com a invenção e o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, os grupos foram exercendo atividades mais específicas e gradativamente se transformando, tanto economicamente quanto socialmente. O surgimento da família como uma microestrutura social contribuiu para afirmação e consolidação da superioridade da figura do homem sobre a mulher.

Na cultura cristã, a mulher frequentemente é associada ao pecado e à tentação, sendo vista como aquela que conduz o homem à perdição, uma ideia enraizada na figura de Eva. Segundo Del Priore (2000), as religiões desempenharam um papel central no controle e na normatização do comportamento feminino, justificando essa repressão com base na suposta superioridade e autoridade masculina. Essa visão reforçou estereótipos que associavam a mulher à feitiçaria e à sexualidade, resultando na perseguição de bruxas, mulheres que, por dominarem conhecimentos considerados proibidos e agirem de acordo com suas próprias vontades e desejos, eram vistas como ameaças à ordem estabelecida. Dessa forma, a repressão feminina esteve historicamente ligada ao medo da autonomia e do poder das mulheres sobre seus próprios corpos e saberes.

Historicamente a mulher precisou corresponder às exigências da sociedade no que se refere à moral e à boa conduta, sob risco de severas punições. A história feminina no Brasil foi marcada pela negação de direitos e de cidadania, bem como de espaço no mercado de trabalho e no âmbito sociocultural.

A luta das mulheres contra o patriarcalismo e pela igualdade de gênero proporcionou um progresso por melhores condições de vida, de trabalho, de conquista por direitos civis e sociais, libertação sexual, construção de identidade e empoderamento feminino, no qual as mulheres iniciaram o processo de luta e reconhecimento na sociedade para que fossem reconhecidas como sujeito de direitos.

Ao reconhecer que a condição feminina passou por um processo brutal de negação e exclusão nos diferentes aspectos da vida em sociedade ao longo da história, a luta pela igualdade de gênero se faz constante e urgente.

Percebemos que muito do que as mulheres conquistaram e desfrutam atualmente é reflexo de anos de luta, e o século XIX foi decisivo para muitas transformações que ocorrem,

pois além do desejo de mudanças e conquistas que as mulheres almejavam, não desistiram de conquistar o seu espaço. A principal meta era o acesso à educação, pois acreditavam na educação como elemento libertador, capaz de inseri-las de forma igual ao meio público, ao mercado de trabalho — queriam sair da rotina imposta pela sociedade patriarcal em que viviam.

Conforme Souza (2010, p. 113), o século XIX foi o século em que as mulheres mais foram controladas em seus corpos e sentimentos. Os tratados e os códigos de comportamento se avolumaram, prescrevendo a forma “correta” de se portar em público. Essas mulheres tinham como cotidiano os afazeres domésticos, muitas delas não se preocupavam em ter instrução, pois não viam possibilidades de mudanças no modo de vida através da instrução. Quando ficavam adolescentes já eram encaminhadas para o matrimônio, e provavelmente aos vinte anos muitas já eram donas de casa e mães.

É importante destacar que apesar das restrições e limitações que as mulheres enfrentaram na sua luta para ter acesso à educação ao longo do tempo, foi no século XIX que se popularizou esse direito.

A partir do século XIX, os grupos das elites passaram a defender a necessidade de uma educação voltada para as mulheres, vinculando-a à modernização da sociedade, à moralização dos costumes, à higienização da família e à formação das futuras gerações. Essa instrução feminina era pensada dentro de uma perspectiva que associava o papel da mulher ao cuidado do lar e à transmissão de valores morais, reforçando sua função como educadora dos filhos e guardiã da ordem doméstica (Priore, 2000).

Marcada pelo anseio de liberdade e justiça social, a população ansiava pelo fim do regime autoritário que por décadas limitou vozes e sonhos. E a educação era vista como um caminho para a emancipação.

Os estudos sobre mulheres ganharam relevância a partir de revoluções na historiografia, decorrentes do movimento de *Annales*. A Nova História é o movimento que proporcionou a ampliação de fontes para a historiografia e a possibilidade de estudos nas Ciências Sociais e Humanas sobre o homem, as suas relações, seu cotidiano e imaginário, dentre outros aspectos da sociedade e seu comportamento. De acordo com Burke (1992, p. 10), “a nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional, aquele termo útil, embora impreciso”.

A Nova História, como abordagem atual da historiografia, também evidenciou algumas dificuldades durante sua efetivação na historiografia, sendo estas apontadas por Burke (1992) como problemas de definição, problemas de fontes, problemas de método e problemas de explicação. Isso porque essa corrente historiográfica passou a valorizar também as

narrativas, as memórias individuais e coletivas e as produções, que se relacionam com a ressignificação de conteúdos em busca de novas aprendizagens. Essa nova abordagem representa uma maneira de elaboração histórica que ultrapassa os limites na escrita tradicional da História, já que esta não abrange uma noção ampla de homem, cultura e sociedade com suas organizações e funcionalidades.

No Pará, as escolas normais e os liceus se influenciaram mutuamente. A anexação dos cursos normalistas teria restringido o acesso das mulheres em função dos tradicionais Liceus serem voltados essencialmente para público masculino. “Muito embora se pensasse num curso para ambos os sexos, é claro que essas condições acabaram restringindo o acesso das mulheres e, na prática, essa opção era reservada essencialmente aos homens” (Kulesza, 1998, p. 65).

No Pará Republicano foram criadas duas Escolas Normais pela Lei nº 29, de 4 de fevereiro de 1890: uma para mulheres e outra para homens. Essa decisão causou posicionamentos diferenciados, entre os críticos dessa separação estava José Veríssimo¹ que a considerava uma escola antipedagógica.

Favorável à coeducação, em relatório ao governador, Veríssimo solicita, em caráter de urgência, a união das escolas e entre os argumentos utilizados para a unificação ressalta-se a contenção de despesas e as condições precárias do Colégio do Amparo.

As considerações de José Veríssimo foram incorporadas pela admissão pública através da Lei nº 165, de 23 de julho de 1890, modificando o Decreto nº. 64, de 4 de fevereiro de 1890, fundindo-se assim os dois cursos que integraram a Escola Normal do Pará. Em 1990 havia um total de 256 professores normalistas, dentre estes, 50 eram do sexo masculino e 179 do sexo feminino (França, 2004).

Mesmo na eventualidade da restrição do ingresso feminino ao curso normal ter sido observada em outras províncias, no Pará se percebeu o contrário, visto que a presença feminina na escola normal foi muito bem aceita. No primeiro ano letivo, após a Escola Normal ter sido anexada ao Liceu Paraense, em 1886, a matrícula no curso normalista foi de 109 mulheres e de 16 homens. A Escola Normal do Pará foi desvinculada do Liceu Paraense com a criação de duas instituições normalistas, em 1890, uma voltada para o gênero feminino e outra para o masculino.

¹ José Veríssimo Dias de Matos foi diretor de instrução do Pará (cargo hoje equivalente a Secretário de Educação) em 1891. Em Belém, colaborou em jornais, além de exercer o magistério. Afiliado ao naturalismo, foi um dos expoentes na crítica literária e na historiografia das letras no Brasil. Como educador teceu importantes análises sobre os problemas do sistema.

Daí em diante, a Escola Normal do Pará se consolidou como independente e continuou sendo frequentada por mais mulheres que homens, a instituição sempre manteve os principais objetivos: formar professores de ambos os sexos para atuarem no ensino primário da província. Nessas reformas percebe-se que as principais mudanças se deram em relação à duração do curso que figurou em quatro anos em 1900, e cinco nos anos seguintes; e quanto ao objetivo da instituição, que a partir de 1912 passou a ser de ensino secundário e normal.

A feminização do magistério no Pará exigia da Escola Normal a missão de formar professores para o novo regimento político, o regime republicano. Nesse período, os discursos oficiais pronunciados aos professores eram arrebatadores e objetivavam associar a educação popular com a construção de uma sociedade iluminada pelos valores republicanos.

O diretor da instrução pública do Pará, Alexandre Vaz Tavares, ainda no ano de 1824, justificava o afastamento dos homens da lida do magistério primário por dois motivos: o primeiro motivo seria o fato de o curso normal ser o mais elevado grau de ensino para as mulheres, enquanto os homens poderiam seguir estudos que levassem para outras profissões, como por exemplo, medicina, engenharia ou direito; o segundo motivo seria a irrisória retribuição pecuniária ao trabalho do professor primário (Melo; França, 2014).

Justificando os encargos que cabiam ao homem, de acordo com Melo e França (2014), Alexandre Tavares levantou a possibilidade de aplicar a medida “acertadíssima” de diferenciar os salários dos professores do sexo masculino:

Tenho notado nas leituras que hei feito do orçamento escolar de vários países, que há sempre uma diferença entre os vencimentos do professor e das professoras, nos cursos secundários, como acontece em França. E acho n'isto sua razão de ser, que desfaz toda e qualquer ideia de justiça que se venha ter a propósito. É que a professora sendo solteira não tem filhos a criar, quando muito terá irmãos ou mesmo mãe que a auxilia na sustentação da família; sendo casada, possui o marido que deve zelar mais do que ela pela manutenção doméstica. O que não acontece com o professor que, solteiro ou casado (e é sempre conveniente que seja casado) tem quase sempre a seu encargo o provimento das necessidades de muitas pessoas (Melo; França, 2014, p. 154).

Do ponto de vista do diretor geral, a profissão do magistério não deveria ser concebida, no caso das mulheres, como uma profissão destinada a assegurar sua própria subsistência. Tal entendimento baseava-se na ideia de que a professora, sendo solteira, estaria sob a proteção econômica dos pais, e sendo casada contaria com o sustento do marido. Assim, os rendimentos auferidos por ela deveriam ser vistos apenas como uma forma de complementação do orçamento doméstico. Em contrapartida, o magistério exercido por homens era compreendido como atividade principal, responsável por garantir a manutenção integral da família.

Sob essa lógica, considerada por ele “acertadíssima”, justificava-se a proposta de aumento salarial apenas para os professores do sexo masculino. A medida, além de reforçar uma visão patriarcal da divisão sexual do trabalho, buscava respaldo na comparação com modelos adotados em outros países, nos quais a aplicação orçamentária da educação também refletia desigualdades estruturais de gênero.

Embora a medida salarial apontada por Alexandre Tavares fosse favorável ao sexo masculino, não apresentou resultado satisfatório em atrair os homens para a docência das séries iniciais. E cada vez mais houve quase que absoluta a participação das mulheres na docência das séries elementares.

Porém, o processo de feminização da profissão docente, em especial nas séries iniciais da escolarização, não pode apenas ser associado ao ingresso majoritário de mulheres no magistério. A mudança na composição sexual do corpo docente, entre o final do século XIX, em vários países ocidentais constituiu os estudos no campo da educação e relações de gênero e suas articulações com o mercado de trabalho, a massificação da educação popular e os significados atribuídos à docência.

No final do século XIX e início do século XX foi notória a evolução da presença feminina no magistério primário. No Pará ocorreu o mesmo processo de feminização nacional, tanto na frequência às Escolas Normais quanto na ocupação do magistério pelas mulheres, num momento em que o campo educacional se expandiu em termos quantitativos e a mão de obra feminina na educação tornava-se necessária.

A partir do momento que se exigiu maior especialidade para lecionar, os períodos letivos alongaram-se, a população escolar aumentou e passou a haver maior controle sobre o ensino, os homens começaram a se afastar do magistério. Além disso, de acordo com Almeida (1998), a urbanização e a industrialização ampliaram as oportunidades no mercado de trabalho masculino, inclusive ofertando ocupações vedadas às mulheres e mais bem remuneradas.

No início do século XX, considerando as representações da escola e do alfabetismo, vimos que a feminização do magistério e a saída maciça dos homens do trabalho docente, em especial do nível primário, são fatos distintos. As mudanças ocorridas no interior da escola, quando ela passou a adotar método de ensino que levava em conta a psicologia do desenvolvimento infantil e afastava o uso do castigo físico, exigiram demonstração de maior sensibilidade do professor perante a criança.

Durante o período republicano, o governador do Estado do Pará, Lauro Sodré, defendeu publicamente a ideia de que a formação do futuro cidadão da pátria deveria ser confiada, prioritariamente, às mulheres. Segundo o seu argumento, a docência feminina era

especialmente adequada para moldar as novas gerações, uma vez que atributos tradicionalmente associados ao ideal feminino, como a sensibilidade, a abnegação, a virtude cívica e a integridade moral, seriam indispensáveis à construção de uma educação voltada à harmonia do espírito e do coração.

Esta concepção refletia uma visão de mundo fortemente influenciada por valores conservadores e por uma lógica de gênero que subordinava a mulher a funções morais e afetivas no espaço público, sobretudo no campo educacional. A docência feminina, portanto, era valorizada não por sua capacidade técnica ou intelectual, mas por corresponder a um ideal de domesticidade ampliado para a escola. Como observam Melo e França (2014), tal perspectiva contribuía para consolidar um imaginário social que aceitava a inserção da mulher no magistério apenas enquanto extensão de suas supostas competências naturais de cuidado e moralização, ao mesmo tempo em que limitava seu reconhecimento profissional e institucional.

A esse respeito, a historiadora Joan Scott (1995) argumenta que o gênero não é apenas uma diferença entre os sexos, mas uma forma de organizar as relações de poder. Atribuir à mulher o papel de educadora por "natureza" é, portanto, um exemplo concreto de como o discurso de gênero atua na construção e manutenção de hierarquias sociais, legitimando desigualdades ao naturalizar funções sociais como se fossem inevitáveis. Nesse sentido, o discurso de Sodré não apenas reforça estereótipos de gênero, como também contribui para a estruturação de um sistema educacional que marginaliza a profissionalização plena das mulheres e restringe suas possibilidades de ascensão dentro do campo educativo.

Ao reconhecer características consideradas socialmente compatíveis com a docência, como a sensibilidade e a dedicação, Theodoro Braga retomou uma concepção já difundida por outros intelectuais da época: se a maternidade é concebida como o destino natural da mulher, então, o magistério seria sua extensão no espaço público. Nessa perspectiva, o ato de educar equivaleria, simbolicamente, ao exercício da maternidade ampliada, em que cada aluno ou aluna deveria ser acolhido como um "filho" ou "filha" sob responsabilidade afetiva e formativa da professora. Nesse sentido, a profissão docente foi historicamente associada a atributos como o amor, a paciência e a abnegação, valores tradicionalmente imputados ao feminino, sendo valorizada não tanto por sua dimensão técnica ou intelectual, mas por sua função moralizadora e cuidadora. Tal entendimento permaneceu presente durante décadas, moldando a identidade do magistério feminino mesmo após transformações institucionais ocorridas com a consolidação do regime republicano.

Essa construção social da docência feminina como uma extensão da maternidade é amplamente discutida por estudiosas como Lourdes Bandeira (1996), que destaca como a

feminização do magistério contribuiu para a naturalização de certas competências emocionais e éticas atribuídas às mulheres, mas também para a sua marginalização profissional. Segundo Bandeira, essa associação reforça estereótipos que limitam as possibilidades de ascensão e reconhecimento das mulheres no campo educacional, ao delimitar sua atuação a funções de cuidado e educação básica, relegando-as a papéis secundários em termos de autoridade e poder.

Além disso, Pierre Bourdieu (1989) enfatiza que tais construções simbólicas de gênero são fundamentais para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que o *habitus*, conjunto de disposições duráveis, incorpora e legitima essas divisões, tornando-as invisíveis e “naturais” aos olhos da sociedade. Dessa forma, a feminização do magistério e a vinculação da mulher à docência não apenas refletem valores culturais, mas também reproduzem relações de poder que condicionam as trajetórias profissionais das mulheres.

Outras autoras fundamentais para a compreensão desse fenômeno são Joan Scott (1995) que analisa o gênero como uma categoria central para a organização das relações sociais e de poder, e Silvia Lane (2000) que discute como as expectativas sociais sobre o papel da mulher na educação moldam suas oportunidades e o reconhecimento profissional. A contribuição de Minayo (2002) também é relevante ao destacar o impacto das construções sociais de gênero nas condições de trabalho e na valorização das profissões predominantemente femininas.

Somente no início do século XX, o magistério primário se tornou uma profissão com a presença mais efetiva das mulheres. As inovações na organização da escola e as mudanças nas mentalidades e representações sobre o magistério, em discursos que aproximavam o trabalho docente de atividades consideradas femininas são acontecimentos que revelam os múltiplos e interdependentes fatores e condições que contribuíram para a história da feminização do magistério. Porém, devemos reconhecer que eles estão sempre ligados às relações sociais de poder, sendo seu significado expressivo dessas relações (Melo; França, 2014).

Nas primeiras décadas do século XX, a educação no Brasil foi concebida pelos poderes públicos e pelas elites como um instrumento de controle social e de conformação ideológica. Inseridos no projeto de construção da identidade republicana, tais grupos adotaram os princípios do positivismo comtiano, que valorizavam a ordem, a disciplina e o progresso como fundamentos da nova sociedade. Nesse contexto, a figura feminina assumiu papel central na estratégia de moralização social, sendo representada como a principal responsável pela manutenção da harmonia familiar e pela formação moral das futuras gerações.

Idealizada sob o arquétipo da “Santa Mãezinha”, a mulher era vista como redentora do lar e guardiã da moral doméstica, atribuindo-se a ela a missão de sustentar a estabilidade social por meio da educação dos filhos e da reprodução de valores éticos e higiênicos. Tal concepção colocava a mulher como sujeito privilegiado na difusão das práticas civilizatórias, especialmente junto às camadas populares. Deste modo, consolidava-se uma visão funcional da feminilidade, em que a atuação feminina se tornava essencial à construção do ideal republicano e à disseminação de comportamentos considerados modernos e moralmente aceitáveis (Cancela, 1997).

A mulher tinha um papel importante no processo ensino-aprendizado, a verdadeira educação do caráter poderia ser feita por outros meios além da escola, com as instruções da mulher no exercício das suas atribuições.

Portanto, a inserção feminina na Educação se deu em circunstâncias nada favoráveis. Entranhada em um contexto de lutas, foi inevitável despende grandes esforços a fim de ultrapassar barreiras fortemente embasadas pelos dogmas da Igreja, bem como por protestos e opiniões contrárias para impedi-las de desempenharem um trabalho remunerado.

Por este motivo, a formação e o trabalho das mulheres foram sempre alvo de uma atenção constante. Contudo, mesmo com seu tempo, suas ações e seus espaços regulados, as mulheres foram encontrando modos de se fazerem presentes ainda que tivessem tantos agentes limitantes. Almeida certifica que o trabalho docente feminino:

[...] se encontra atrelado ao modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e que são representativas do que a sociedade impõe ao comportamento das mulheres. As construções ideológicas, que ao longo dos séculos foram baseadas na pretensa inferioridade das mulheres, determinam as representações sociais acerca da imagem feminina e prestam-se para alimentar o controle sobre sua autonomia pessoal e profissional (Almeida, 2014a, p. 129).

Hegemonicamente masculino, o espaço educacional foi se abrindo, ainda que com ressalvas, à atuação das mulheres. Na história da educação no Pará, a mulher foi se fazendo presente no início do século XX. Ela vai surgir em lugares antes nunca frequentados, vai sair do reduzido espaço privado, processo que vai acontecendo desde o século anterior, para ser vista no espaço público destinado somente aos homens, no mundo do trabalho ou no mundo de lazer, que se traduzia nas lojas, nas praças, nos cafés, nos clubes, nos teatros, nos cinemas ou em atividades esportivas.

Assim, as mulheres vão aventurando-se no mundo da rua que é algo novo para as classes médias e altas, as chamadas de “boa família”, já que as camadas populares habitavam o

mundo da rua desde o início do século XIX, no espaço belemita, por exemplo, vendendo açaí, cheiro, vasilhas de barro, flores, lavando roupas, trabalhando como criadas ou mesmo se prostituindo. Ao vivenciarem com maior liberdade o universo dos espaços públicos, nele atuando e criando suas experiências de vida, essas mulheres sofreram as mais diferentes formas de marginalização e discriminação.

A liberdade dos movimentos corporais, a beleza dos atrativos físicos realçados em um descuidado vestir, a malícia e o prazer muitas vezes refletidos no olhar, são algumas das formas que os autores representam as mulheres ‘mamelucas’, ‘índias’, ‘caboclas’ que viviam em Belém no final do XIX (Cancela, 1997, p. 213).

A participação da mulher na vida urbana, a multiplicação dos espaços de lazer e de oportunidades de trabalho, mesmo que desigual, as profissões tidas como femininas, que eram de certa forma extensões do mundo do trabalho já desempenhado no lar, provocaram apreensões. Portanto, se fazia necessário acatar algumas mudanças para a própria manutenção das normas prescritas socialmente quanto ao casamento, como única forma de relação amorosa, a família e o papel de cada sexo. Era necessário afastar os riscos trazidos no bojo da modernidade.

Neste sentido, a educação neste momento, especialmente para as classes populares, com um padrão de comportamento mais flexível, era uma forma de salvaguardar os princípios da moralidade e da “conduta decente”.

O discurso pedagógico que orientava a ação do Estado e das instituições escolares enfatizava a necessidade de construir uma população moralizada, disciplinada e produtiva. A escola primária passou a ser concebida não apenas como espaço de instrução, mas como um ambiente de normatização dos corpos e mentes. Conforme destaca Carvalho (1999), o currículo, a organização dos tempos e espaços escolares, bem como os métodos de ensino, estavam voltados para a internalização de valores como a ordem, o respeito à autoridade e a valorização do trabalho.

Esse modelo de educação também atribuía à mulher, sobretudo no papel de mãe, uma função central no processo de moralização da sociedade. Conforme argumenta Rago (1985), a construção simbólica da mulher como “redentora do lar” e guardiã da moralidade era parte de um projeto político que vinculava a regeneração nacional à estabilidade do núcleo familiar. A maternidade era exaltada como elemento civilizador por excelência, sendo a figura feminina mobilizada como agente de reprodução dos valores republicanos no interior do espaço doméstico.

Cancela (1997) explica que essa idealização da mulher e da educação doméstica era acompanhada por uma lógica de exclusão seletiva. Enquanto se promovia uma expansão controlada da escola pública para as camadas populares, esta era direcionada por um viés normativo e moralizante que tinha como objetivo disciplinar condutas consideradas desviantes. Desta forma, a escolarização das classes trabalhadoras não se deu por um compromisso com a igualdade de direitos, mas como parte de uma estratégia de controle social e reprodução das desigualdades.

Neste cenário, a educação atuava como um instrumento de imposição de um “molde nacional” (Carvalho, 1999), em que as crianças das camadas populares eram formadas para aceitarem sua posição na hierarquia social e para se adaptarem a uma lógica produtiva e disciplinadora. A função social da escola, portanto, transcendia a mera transmissão de conteúdo, sendo parte de um projeto mais amplo de engenharia social conduzido pelo Estado e legitimado por discursos científicos e pedagógicos da época.

A análise da educação na Primeira República revela que o sistema escolar operou como um dos principais mecanismos de regulação social, especialmente sobre as camadas populares. Longe de constituir um espaço de emancipação ou de promoção da cidadania plena, a escola foi mobilizada para difundir valores morais, disciplinar comportamentos e reforçar papéis sociais estabelecidos, particularmente os relacionados ao gênero e à classe.

A figura da mulher, sobretudo no papel de mãe, foi central nesse processo, sendo representada como responsável pela estabilidade doméstica e pela reprodução dos valores éticos e higiênicos exigidos pela ordem republicana. Essa construção simbólica não apenas reforçou estereótipos de gênero, mas também legitimou a atuação do Estado na vida privada, transformando o lar em extensão do projeto civilizatório nacional.

Com base nas contribuições de Rago (1985), é possível compreender que a educação popular, nesse período, foi menos um direito e mais uma estratégia de contenção e disciplinamento, evidenciando os limites do projeto republicano no que se refere à democratização do ensino. Assim, a escola tornou-se um espaço de tensionamento entre inclusão subordinada e exclusão social, revelando os vínculos profundos entre educação, moralidade e poder.

A mulher ocupava um papel central no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à formação moral e emocional dos educandos. Considerava-se que a verdadeira educação do caráter não se restringia ao espaço escolar, podendo ser promovida também em outros ambientes sociais, como a família e a comunidade. Essa

compreensão ampliava o papel social da mulher, particularmente quando associada à função educativa atribuída a ela no contexto doméstico e comunitário.

De acordo com Charlot (2000), a aprendizagem está profundamente vinculada ao contexto social e às relações afetivas estabelecidas entre educador e educando. Neste sentido, a presença feminina era vista como promotora de um ambiente acolhedor e formador, mesmo fora dos limites institucionais da escola. Além disso, Lima (1999) ressalta que o cuidado e a educação informal, tradicionalmente delegados às mulheres, foram fundamentais na construção dos valores e normas sociais, ainda que essa contribuição tenha sido historicamente invisibilizada.

Autores como Joan Scott (1995) e Lourdes Bandeira (1996) também chamam atenção para o fato de que a associação entre a mulher e a formação moral e afetiva contribuiu para a naturalização de papéis de gênero, os quais legitimaram a inserção feminina em espaços educativos, mas frequentemente desprovidos de reconhecimento profissional e de equidade nas condições de trabalho.

É interessante observar que a partir do século XX as mulheres tenham ocupado massivamente os cargos de professoras nas escolas brasileiras, especialmente do primário, a educação mais básica — elas dificilmente ocupavam cargos de chefia, direção e supervisão escolar, esses cargos eram destinados aos homens. Outro detalhe interessante, essa profissão passou a ser ligada a uma ideia de sacerdócio, de vocação; os salários pagos para essas professoras eram mais baixos do que os salários pagos aos homens, isso porque acreditava-se, nesse período, que a mulher não era arrimo de família, então o salário que ela recebia como professora era para pagar seus objetos pessoais e supérfluos. Esse salário não era importante para sustentar uma família, não era ela a principal renda familiar.

A feminização do magistério, a criação das escolas normais representaram uma grande libertação para muitas mulheres. Para as mulheres pobres da classe trabalhadora, estudar e se tornar professora era uma das poucas oportunidades que essa mulher tinha de ter um emprego estável e de ter um salário. Essa independência financeira obtida a partir da educação e a partir da profissão foi algo que libertou muitas mulheres, já para as moças da classe mais abastada, estudar no magistério, estudar em uma escola Normal era umas das poucas oportunidades para que elas continuassem estudando e também para que elas pudessem trabalhar fora de casa. E, já que era uma profissão socialmente aceita, estava tudo bem uma moça rica ser professora, ao contrário de outras profissões que eram estigmatizadas e que eram mais ligadas ao papel masculino.

Esse processo veio acontecendo desde o final do século XIX e início do século XX e permanece até os dias de hoje. Teve alguma discrepância em relação à distribuição das mulheres nas escolas. Podemos observar no censo de 2020 a diferença nas modalidades de ensino, na educação infantil são 90% dos profissionais, no ensino médio esse número cai para 58%. Embora as mulheres ainda sejam a maioria das profissionais da educação, isso não impede que ainda sofram desigualdade de gênero. Essa pesquisa de 2020 mostra que os homens ganham 12% a mais que as mulheres, isso era explicado nessa distribuição que a maioria das mulheres estão nas séries iniciais que são cargos que ganham menos, e a maioria dos homens que estão na educação estão no ensino médio que é espaço onde se ganha mais.

A partir da necessidade de suprir as demandas de alunos nas escolas e pela quantidade insuficiente de homens na educação básica, as mulheres foram vistas como ideais para suprirem essa carência. Tidas como carinhosas e mães em potencial, os alunos seriam tratados como filhos.

Diante da crescente valorização social da docência feminina no contexto do século XIX e início do século XX, diversas vozes passaram a legitimar a presença das mulheres nos espaços escolares, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino. Como observa Louro (2004), a aceitação estava alicerçada em uma visão essencialista que atribuía às mulheres uma aptidão inata para o cuidado e a educação das crianças. Segundo a autora, acreditava-se que as mulheres, por serem as primeiras e naturais educadoras no ambiente doméstico, estariam naturalmente mais preparadas para conduzir a formação das crianças no espaço escolar. Desta forma, “nada mais adequado que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (Louro, 2004, p. 450).

No entanto, essa visão precisa ser analisada criticamente, pois como argumenta Perrot (1998), a atribuição de qualidades naturais às mulheres, como a paciência, a docura e o instinto maternal, serviu para justificar sua inserção em posições subalternas dentro das instituições escolares, ao mesmo tempo em que limitava sua ascensão a cargos de maior prestígio e autoridade. Lourdes Bandeira (1996) também destaca que essa feminização do magistério, embora tenha ampliado o acesso das mulheres ao trabalho remunerado, foi marcada por baixos salários, desvalorização simbólica e uma sobrecarga de responsabilidades emocionais e pedagógicas.

Portanto, ainda que a docência feminina tenha se expandido e adquirido legitimidade social, sua fundamentação estava fortemente enraizada em estereótipos de gênero que associavam a mulher ao cuidado, à moral e à maternidade, reforçando desigualdades no interior da própria profissão docente. De acordo com essa ideia, Perrot (2019, p. 126) afirma que “a

feminização é um processo complexo que leva em conta a idade das crianças e a concepção que se faz de sua aprendizagem". A partir desta perspectiva, a mulher atendia aos principais requisitos para lidar com as crianças visto que se acreditava que o papel maternal inerentemente feminino se estenderia, por extensão, à professora.

A inserção das mulheres no magistério brasileiro não se deu de forma simples ou isenta de obstáculos. Diversas barreiras econômicas, sociais e institucionais marcaram esse processo, especialmente durante o período imperial. Como aponta França (2012), o vice-presidente da Província do Pará, Abel Garça, já em 1870, denunciava uma das principais dificuldades enfrentadas pelas províncias do Império: a escassez de recursos destinados à instrução pública. Segundo ele, a verba aprovada pela Assembleia Legislativa era extremamente limitada, o que comprometia tanto a expansão quanto a qualidade da educação ofertada.

Essa limitação orçamentária afetava diretamente as condições de trabalho e a valorização da carreira docente, dificultando ainda mais a inserção e a permanência das mulheres na profissão. Além das dificuldades econômicas, as professoras enfrentavam também resistências de ordem simbólica, uma vez que sua presença em espaços públicos de saber ainda era permeada por visões conservadoras sobre os papéis femininos. Como discute Silva (2001), o ingresso das mulheres no magistério se deu em meio a uma ambivalência: ao mesmo tempo em que eram aceitas como educadoras naturais das crianças, eram também desvalorizadas enquanto profissionais, recebendo salários inferiores e sendo preteridas nos cargos de direção e chefia.

Neste contexto, a presença feminina no magistério consolidou-se a partir de uma lógica de precarização, mas também de resistência e transformação. Apesar das limitações impostas pelo orçamento e pelas normas sociais vigentes, as mulheres gradualmente ocuparam espaços na educação pública e contribuíram para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e atenta às questões sociais.

Percebemos que a educação escolar das mulheres passou a ser mais valorizada ao lado das concepções arraigadas de que as mulheres devem dedicar-se preferencialmente ao lar e aos filhos, fazendo com que o trabalho da mulher continuasse cercado de preconceitos e sendo visto como subsidiário ao do chefe de família. Muitas das distâncias entre homens e mulheres diminuem com as transformações urbanas: novas formas de lazer, novo pontos de encontro surgem nas cidades. Modificam-se regras e práticas sociais que vão do convívio nas ruas ao relacionamento familiar (Pinsky, 2014, p. 28).

A análise da inserção das mulheres na docência, especialmente nos anos iniciais da escolarização, revela como a valorização de sua presença nas salas de aula esteve atrelada a

concepções de gênero que naturalizaram competências educativas como inerentes ao feminino. Embora tenha representado um avanço no acesso das mulheres ao espaço público e ao trabalho formal, essa valorização esteve imersa em um discurso essencialista que reforçou a associação entre mulher, cuidado e maternidade.

2.1 As normalistas na década de 1970: um olhar sobre a formação e o trabalho docente

A década de 1970 foi um período de significativas transformações no sistema educacional brasileiro, impactando diretamente a formação e a atuação das normalistas. Essas profissionais, que cursavam o magistério com o objetivo de lecionar na educação básica, desempenharam um papel essencial na disseminação do ensino pelo país, especialmente em regiões carentes de infraestrutura educacional.

No contexto político, o Brasil vivia sob o regime militar (1964-1985), período em que a educação foi amplamente utilizada como ferramenta de controle social. A reforma educacional, implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692 de 1971, alterou a estrutura do ensino secundário, transformando em ensino de segundo grau técnico. Com isso, a formação dos professores recebeu impacto direto porque alterou-se a estrutura do curso Normal para a criação do curso de Magistério. O curso normal, que antes era uma das principais formas de acesso ao magistério, passou por mudanças que gradualmente levaram à sua substituição por cursos de graduação em pedagogia.

As normalistas da década de 1970 enfrentaram desafios como a desvalorização da carreira docente, baixos salários e falta de recursos nas escolas. No entanto, sua dedicação à educação foi fundamental para a formação de gerações de estudantes, consolidando a presença feminina no ensino fundamental e infantil. A profissão era predominantemente exercida por mulheres, refletindo tanto a tradição social da docência como um dos poucos espaços profissionais acessíveis a elas naquela época.

Além disso, a influência das normalistas transcendia os limites das salas de aula, refletindo-se diretamente na formação moral e cívica dos alunos. Elas não apenas transmitiam conhecimento, mas também desempenhavam um papel fundamental na construção de valores como disciplina, respeito e patriotismo, alinhados à educação nacionalista imposta pelo regime militar. Paralelamente, esse período foi marcado pelo fortalecimento de movimentos pedagógicos críticos, que questionavam a rigidez do ensino tradicional e buscavam metodologias inovadoras para transformar a educação brasileira, promovendo uma abordagem mais democrática e reflexiva do aprendizado. Segundo Saviani (2008), a educação nesse

contexto se tornou um espaço de disputa ideológica, onde a pedagogia tecnicista foi amplamente incentivada pelo governo, enquanto correntes progressistas lutavam por uma formação mais humanista e crítica.

Com o passar dos anos, a profissão de normalista perdeu gradativamente sua centralidade na formação docente, sendo substituída por cursos superiores. Contudo, sua relevância histórica permanece, pois, essas educadoras foram fundamentais para a expansão e consolidação da educação no Brasil.

Dessa forma, compreender o papel das normalistas nos anos 1970 é essencial para analisar a evolução da educação brasileira e reconhecer a contribuição dessas profissionais na construção do ensino público nacional.

A década de 1970 foi marcada por significativas reformas educacionais promovidas pela Lei nº 5.692/1971, que alterou a estrutura do ensino de primeiro e segundo graus e redefiniu o papel das escolas normais, transformando-as em cursos técnico-profissionalizantes voltados à formação de professores. A lei também ampliou a obrigatoriedade do ensino de conteúdos técnicos, buscando adequar a educação às demandas do mercado de trabalho. Tais mudanças tiveram impactos relevantes nas escolas normais, que passaram a enfrentar desafios como a perda de prestígio frente ao ensino superior e à expansão das faculdades de pedagogia (Brasil, 1971). Além disso, a profissionalização tornou-se obrigatória no currículo do ensino médio, refletindo a tentativa de adaptar o sistema educacional a uma sociedade marcada pelo crescimento econômico acelerado do período, conhecido como “milagre econômico”.

Contudo, essa reestruturação também gerou tensões. Ao priorizar uma formação técnica e pragmática, a Lei nº 5.692/1971 reduziu a ênfase na formação humanística e pedagógica, o que gerou impactos negativos na qualidade da educação básica e contribuiu para o rebaixamento do prestígio social do magistério. Como destaca Saviani (2008), essa reforma, ao orientar a educação para as demandas do mercado, enfraqueceu o caráter formativo e crítico do ensino, promovendo uma concepção tecnicista que desvalorizou a função docente.

De forma simultânea, a feminização do magistério se consolidou como uma característica duradoura e relevante na composição do corpo docente. Conforme Louro (1997), a profissão docente era tradicionalmente percebida como uma extensão do papel feminino exercido no âmbito privado, associada sobretudo às funções de cuidado e à socialização das crianças. Essa concepção cultural reforçava estereótipos de gênero, situando a mulher na posição de educadora natural, cujas habilidades afetivas e maternalistas seriam essenciais para o processo educativo. Todavia, a entrada massiva das mulheres no magistério também pode ser

compreendida como um movimento de emancipação, uma vez que lhes proporcionava o acesso ao mercado formal de trabalho, conferindo uma relativa autonomia financeira e social (Louro, 1997; Scott, 1995).

Entretanto, essa trajetória de inserção feminina não se traduziu automaticamente em valorização profissional. A carreira docente permaneceu marcada por baixos salários, condições precárias de trabalho e uma desvalorização social estrutural, sobretudo quando comparada a outras profissões masculinas consideradas de maior prestígio (Klees, 2008). Desta forma, a feminização do magistério refletiu não apenas a perpetuação de desigualdades de gênero, mas também as tensões inerentes ao processo de profissionalização da educação no Brasil.

Culturalmente, as escolas normais da década de 1970 eram influenciadas por valores conservadores reforçados pelo regime militar (1964-1985). O currículo enfatizava não apenas os conteúdos pedagógicos, mas também a formação moral e cívica, moldando o comportamento das futuras professoras de acordo com os ideais autoritários e nacionalistas da época (Cunha, 2000). Essa formação reforçava o papel da mulher como agente de "moralização" e "civilização", tanto na escola quanto na sociedade.

Apesar das críticas e desafios enfrentados, as escolas normais continuaram sendo espaços fundamentais de profissionalização, especialmente para jovens de classes populares, em regiões onde o acesso ao ensino superior ainda era restrito. Como destaca Saviani (2008), essas instituições desempenharam um papel crucial na expansão da escolarização no Brasil, formando uma força de trabalho educacional que contribuiu significativamente para a universalização do ensino fundamental.

Contudo, o avanço da década de 1970 marcou o início de um processo de declínio das escolas normais, em função da expansão das faculdades de pedagogia e da valorização do ensino superior como requisito para o magistério. Este movimento, consolidado nas décadas seguintes, redirecionou a formação de professores para as universidades, transformando o papel histórico dessas instituições no cenário educacional brasileiro.

Segundo Almeida (1998), na década de 1970, a sociedade brasileira acompanhou, por meio do noticiário internacional, importantes revoluções femininas que evidenciavam profundas transformações no papel das mulheres. Nesse período ficou claro que as mulheres da segunda metade do século XX diferiam significativamente das pioneiras das décadas iniciais, marcando um contexto de mudanças sociais e culturais.

No contexto do magistério, historicamente caracterizado pela predominância feminina, as mulheres conquistaram, gradualmente, alguns direitos trabalhistas como a jornada

de trabalho compatível, igualdade salarial em relação aos homens, aposentadoria após 25 anos de serviço, licenças de saúde e maternidade, entre outros benefícios. No entanto, a profissão permaneceu, seguindo uma tradição de décadas, marcada por uma remuneração inadequada. Esse cenário até hoje não apresenta indícios de reversão, uma vez que a baixa remuneração está associada à natureza dos serviços públicos prestados pelo Estado à população e não, como frequentemente se alega, à predominância feminina na profissão.

Dessa forma, a feminização do magistério suscita diversos questionamentos, sendo necessária uma abordagem que vá além das perspectivas estritamente socioeconômicas e políticas. A proposta desta pesquisa busca integrar diferentes categorias de análise, incluindo a dimensão da subjetividade, ao mesmo tempo em que valoriza a experiência existencial dos sujeitos, protagonistas de uma história mais íntima e humana.

Neste contexto, Almeida (1998) levanta questões fundamentais sobre a relação entre as mulheres e o magistério: o que as motivou a ingressarem nessa profissão e nela permanecerem? Quais fatores contribuíram para a escolha do curso de formação de professoras e para a dedicação ao ensino? Além das condições concretas de vida, que outros processos impulsionaram essa escolha, mesmo diante dos desafios amplamente reconhecidos?

Conforme Almeida (1998), embora a sociedade tenha passado por transformações significativas, o mercado de trabalho tenha se ampliado e muitos direitos femininos tenham sido conquistados, os cursos de formação de professores continuam sendo majoritariamente procurados por mulheres. Além disso, a "profissão de professor", particularmente no ensino fundamental, consolidou-se como uma atividade predominantemente feminina. Esse processo de feminização, segundo a autora, vem se estendendo gradualmente para outros níveis de ensino, configurando um fenômeno persistente no cenário educacional.

As mulheres permaneceram no magistério, apesar da ampliação das opções ocupacionais proporcionadas pelo progresso, pela industrialização e pela tecnologia. E, por mais paradoxal que possa parecer, um número significativo delas continua a gostar do que faz, acreditando e resistindo criativamente. Isso permite à Almeida (1998) afirmar que a dimensão humana comporta uma vasta e diversificada gama de análises, que não podem deixar de englobar o universo profissional das professoras e suas vidas no magistério. Ao aliar dados da realidade com a pregnância de aspectos subjetivos, a autora propõe uma compreensão que inclui os desejos e as emoções de cada indivíduo em sua luta cotidiana.

Assim, compreender a permanência das mulheres no magistério requer mais do que uma análise estrutural das condições objetivas de trabalho; é necessário considerar também as dimensões subjetivas que permeiam suas trajetórias. As escolhas profissionais dessas mulheres

não se restringem a questões econômicas ou à limitação de oportunidades, mas envolvem também vínculos afetivos, identitários e simbólicos com a docência. Essa perspectiva amplia o olhar sobre o magistério feminino, reconhecendo-o como um espaço de resistência, significado e construção de sentido, mesmo diante de adversidades históricas e sociais.

Souza (2008) ressalta que as escolas normais no Brasil tinham como principal objetivo a formação de professoras, direcionando-se especialmente para a educação e a civilização de jovens pertencentes a famílias consideradas socialmente privilegiadas. Essas instituições desempenharam um papel fundamental na profissionalização do magistério feminino, consolidando a ideia de que a docência era uma extensão dos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres na sociedade. Segundo Souza (2008), a estrutura curricular dessas escolas enfatizava não apenas o conhecimento pedagógico, mas também normas de conduta, reforçando valores morais e comportamentais esperados das mulheres da época.

Souza (2010) destaca que a formação de professores no Brasil passou por diversas transformações ao longo do século XX. As normalistas da década de 1970 representavam um grupo de jovens estudantes dedicadas à formação de professoras para o ensino primário. Nos tempos em que a Escola Normal era uma referência na preparação de educadores, essas mulheres desempenharam um papel fundamental na educação básica do Brasil.

Durante essa década, o Brasil passava por transformações políticas e sociais significativas, e o sistema educacional também refletia essas mudanças. A formação normalista era voltada para o ensino infantil e fundamental, sendo uma opção para muitas jovens que desejavam ingressar no mercado de trabalho como professoras. O curso oferecia disciplinas pedagógicas e estágio prático, garantindo uma base sólida para o exercício do magistério.

As estudantes normalistas usavam uniformes tradicionais, geralmente saias de pregas e blusas brancas, e seguiam uma rotina disciplinada. A formação era voltada para o desenvolvimento de valores como responsabilidade, paciência e dedicação, além do domínio das metodologias de ensino. O estágio supervisionado em escolas era uma etapa essencial para sua capacitação.

Na década de 1970, a educação ainda era uma profissão predominantemente feminina, e ser professora era considerado um caminho respeitável para as mulheres da época. Apesar das limitações impostas pela sociedade, muitas normalistas viam no magistério uma oportunidade de independência financeira e crescimento pessoal.

Com a reforma educacional e a criação dos cursos de Magistério no ensino médio e, posteriormente, das Licenciaturas em Pedagogia, a formação normalista perdeu força. As

Escolas Normais deixaram de ser a principal via para a formação de professores, sendo gradualmente substituídas por faculdades e universidades.

As normalistas da década de 1970 deixaram um legado importante na história da educação brasileira. Sua dedicação e empenho contribuíram para a formação de gerações de alunos, reforçando a importância da educação na construção do país.

Embora nossa análise não esteja diretamente voltada para os estudos de categorias sociais, é fundamental reconhecer que as mulheres normalistas são as protagonistas desse contexto, o que torna indispensável a compreensão dos processos de feminização do magistério. O crescimento da presença feminina na docência, especialmente no ensino primário e fundamental, foi um marco significativo na consolidação da identidade da mulher no campo educacional, atribuindo-lhe um papel central na formação das novas gerações.

O processo de feminização do magistério não apenas ampliou a inserção das mulheres no mercado de trabalho, mas também reforçou uma construção simbólica que associava à docência às características socialmente atribuídas ao feminino, como o cuidado, a paciência e a dedicação. Embora outras profissões também tenham passado por este fenômeno, a educação se destacou como um dos principais espaços de representação feminina, consolidando a escola como um ambiente no qual as mulheres conquistaram visibilidade e influência social.

Além de um campo profissional, a docência tornou-se um espaço de construção política para as mulheres, permitindo sua participação ativa em debates sobre ensino, pedagogia e direitos educacionais. Assim, apesar das limitações impostas pelos padrões sociais da época, a inserção feminina no magistério representou um importante avanço na luta por maior autonomia e reconhecimento na esfera pública.

Dessa forma, torna-se relevante destacar que o processo de feminização do magistério, em curso no Brasil desde o início do século XX, consolidou a presença da mulher na Educação e reforçou sua associação com a função de transmissora de valores morais e culturais. Segundo Chamon (2006, p. 12), as mulheres eram consideradas “as profissionais ideais para contribuir na construção desta nova cultura escolar e na consolidação de uma nova ordem urbana pela ‘boa formação de seus cidadãos’”. Esta visão estava ancorada na crença de que a mulher, por sua suposta inclinação natural para o cuidado e à docência, desempenharia um papel essencial no processo de “civilização” dos indivíduos.

Ainda segundo o autor, a docência feminina foi idealizada como uma vocação, carregando um forte apelo moral e social: “A virtude seria seu mérito, e o seu papel, o de um vocacionado para uma cruzada civilizatória” (Chamon, 2006, p. 12). Essa perspectiva reforçava a ideia de que o magistério era uma extensão da maternidade, um trabalho nobre, mas

condicionado a um caráter de concessão, e não necessariamente de direito. Assim, a inserção da mulher na esfera pública por meio do ensino não representava, inicialmente, uma ruptura com os padrões sociais da época, mas sim uma reafirmação dos papéis femininos tradicionais dentro de um novo espaço institucionalizado.

Com o tempo, no entanto, a ampliação da presença feminina na educação contribuiu para transformações importantes, permitindo que as professoras ocupassem um lugar de maior protagonismo na construção do conhecimento e na luta por melhores condições de trabalho. O magistério, apesar de ter sido historicamente associado ao dever e à vocação, tornou-se também um campo de resistência e valorização da atuação feminina na sociedade.

Esse discurso foi se naturalizando no espaço social e constituindo um jeito de ser docente e de praticar a docência. Era como se as professoras fossem uma extensão das mães para os seus alunos, tornando-se professoras por amor e vocação, e as escolas fossem uma continuidade dos seus lares.

Como destaca Almeida (1998, p. 33), “mantida dentro de certos limites, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família e o homem”. Se, a princípio, a educação era negada às mulheres, sendo desnecessária e prejudicial “à sua frágil constituição física e intelectual” (p. 33), com o tempo, final do século XIX e início do XX, “acabou por revelar-se desejável a partir do momento em que a mulher passou a ser vista, na sociedade da época, como a principal mantenedora da família e da pátria, conforme pregava o discurso eugênico e positivista” (p. 33). Assim, continua Almeida (1998, p. 33), “o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora”.

O processo de feminização, iniciado no final do século XIX, cujos discursos indicavam que a docência da educação infantil deveria ser exercida pelas mulheres, mostrou que nos anos 1970 havia sido consolidada a presença majoritária de mulheres nos cursos normais. Assim, consolida-se a feminização do magistério que, segundo Tambara (1998, p. 36), teve como consequência a feminização. Para o autor, “o magistério primário tornou-se coisa de mulher. Houve uma fetichização da atividade fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em nossa sociedade tradicionalmente associado à mulher, e, portanto, sem o valor de troca que o faria reconhecido em uma sociedade capitalista” (p. 36).

Por isso, não podemos deixar de considerar discussões de gênero, pois as práticas de Educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais no Curso de Magistério eram voltadas para o público feminino, tanto nas práticas esportivas quanto na preparação para exercer a docência. Assim define Louro (2014, p. 92): “A escola é feminina, porque é, primordialmente,

um lugar de atuação de mulheres, elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras”, e ressalta ainda que “[...] a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas” (p. 92).

A semelhança entre a atuação da mulher na escola e no lar era, portanto, um discurso bastante presente. Conforme Louro (2014, p. 92):

Os discursos pedagógicos buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças e adolescentes.

Dessa forma, evidencia-se como os discursos pedagógicos não apenas moldam práticas educacionais, mas também reforçam papéis de gênero historicamente construídos. Ao atribuírem à docência características associadas ao cuidado, à afetividade e à responsabilidade moral, tradicionalmente ligadas à figura feminina no espaço doméstico, tais discursos contribuem para a naturalização da presença feminina na educação e para a sobreposição entre o papel da professora e o da mãe. Isso revela não apenas um ideal normativo sobre como deve ser a relação pedagógica, mas também os limites e tensões impostos às mulheres educadoras, cujas práticas profissionais continuam sendo atravessadas por expectativas sociais de gênero.

3 TRAJETÓRIA DOCENTE, ENTRE NARRATIVAS E MEMÓRIAS DO TRABALHO DAS PROFESSORAS DE ALTAMIRA

Do Xingu águas verdes parece
Verde tela de verde polida
Altamira de verde se tece
Terra linda de verde vestida.
(Deoclides Almeida, melodia do hino)

3.1 Lócus da pesquisa

Localizado na região Norte do Brasil, o município de Altamira pertence ao estado do Pará e ocupa uma posição estratégica no cenário amazônico, não apenas pela sua vasta extensão territorial, a maior entre todos os municípios do país, mas também por sua importância econômica, ambiental e geopolítica. Situado a aproximadamente 740 km da capital Belém, Altamira é cortado de norte a sul pelo rio Xingu que configura sua paisagem física e influencia profundamente as dinâmicas sociais e econômicas locais (Santos, 2022).

A ocupação da região de Altamira remonta à primeira metade do século XVIII, com registros de atividades de exploração por missionários e colonizadores portugueses, além da presença de povos indígenas originários da bacia do Xingu. A fundação oficial do município ocorreu em 6 de novembro de 1911, data a partir da qual se iniciou sua organização político-administrativa formal. Em 2024, Altamira celebrou 113 anos de emancipação, consolidando-se como uma das cidades mais relevantes do sudoeste paraense.

A partir da segunda metade do século XX, o município passou por profundas transformações estruturais, especialmente com a construção da Rodovia Transamazônica (BR-230) nos anos 1970 e, mais recentemente, com a implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, uma das maiores obras de infraestrutura da América Latina. Esses processos contribuíram para o crescimento populacional acelerado, mas também geraram impactos sociais e ambientais significativos, principalmente sobre os povos indígenas e comunidades tradicionais da região (Ferreira, 2013).

Atualmente, Altamira abriga uma população superior a 120 mil habitantes, de acordo com o IBGE (2022), e desempenha papel de polo regional, agregando serviços de saúde, educação, comércio e administração pública para municípios vizinhos. Ao mesmo tempo, continua enfrentando desafios relacionados à urbanização desordenada, desigualdades sociais e pressões sobre o meio ambiente, que exigem políticas públicas sensíveis à diversidade cultural e ecológica da Amazônia.

O Município de Altamira pertencia à cidade de Souzel e foi fundada às margens do Igarapé dos Panelas. A cidade foi elevada à categoria de município e distrito com a denominação de Altamira pela Lei Estadual nº 1.234, de 06-11-1911, sendo desmembrada de Souzel (Santos, 2022). O território municipal é habitado, desde tempos imemoriais, por povos indígenas, nômades e seminômades.

Altamira é cidade-polo e dá suporte aos municípios de Urucuá, Brasil Novo, Medicilândia, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio em setores diversos como saúde, educação, agricultura e comércio. A história de Altamira está muito conectada aos povos indígenas que habitavam e habitam até hoje o município, além das influências dos imigrantes europeus que se estabeleceram na cidade (Altamira, 2015). Essa multiplicidade de influências, aliada à sua função de centralidade regional, faz de Altamira um território complexo, onde os desafios do desenvolvimento coexistem com a valorização das tradições e das práticas socioculturais locais.

Uma das belezas naturais de Altamira são os rios e é em Altamira que tem início a “volta grande do Xingu”, um trecho sinuoso e repleto de cachoeiras desse rio, é justamente no final desse trecho que fica a Hidrelétrica de Belo Monte. Por causa da beleza exuberante do rio, a cidade é chamada de Princesinha do Xingu. Essa denominação reflete não apenas a admiração pela paisagem natural, mas também a profunda relação sociocultural que a população estabelece com o rio, o qual constitui elemento central da vida cotidiana, das práticas tradicionais e da memória coletiva local.

Neste contexto, na cidade de Altamira, *lócus* dessa pesquisa, escolhida como sede da inauguração da Rodovia Transamazônica, o grande projeto do governo desenvolvimentista (Ribeiro; Martins de Souza; Costa, 2021), relatam que para atender à demanda local, a educação deveria concentrar-se na formação de mão de obra. O ensino técnico, um modelo reforçado pelas políticas educacionais da época, foi uma modalidade muito valorizada durante o processo de investimento na educação do município. Assim, áreas de investimento educacional, como a formação de professores, acabaram sendo tratadas por meio de programas temporários, o que impactou diretamente a qualidade do ensino.

Desta forma, observa-se que o projeto desenvolvimentista implantado em Altamira privilegiou uma concepção instrumental da educação, voltada majoritariamente para a formação de mão de obra técnica em detrimento de uma política educacional mais ampla e estruturada. A priorização de medidas emergenciais e programas temporários, especialmente na formação de professores, revela uma falta de planejamento de longo prazo, o que comprometeu a consolidação de uma educação de qualidade no município. Este cenário evidencia os desafios

históricos enfrentados por regiões periféricas diante de políticas públicas centralizadas e de curto alcance, cujos efeitos ainda reverberam nas estruturas educacionais locais.

3.2 Recorte temporal

O recorte temporal delimitado para esta pesquisa compreende o período de 1970 a 1979. Essa delimitação justifica-se pela relevância histórica da atuação da professora Ducilla Almeida do Nascimento no contexto educacional, político e social do município de Altamira no estado do Pará, especialmente durante a fase de implantação das primeiras instituições escolares ao longo da Rodovia Transamazônica (BR-230). Trata-se de uma década marcada por intensos fluxos migratórios e transformações estruturais impulsionadas pelo Projeto de Integração Nacional (PIN), implementado durante o regime militar brasileiro.

A escolha da professora Ducilla como sujeito da pesquisa sustenta-se no interesse em compreender sua trajetória como referência educacional e social em um período de expansão territorial e ausência de políticas públicas estruturadas para a educação na região amazônica. Sua presença ativa nos mesmos espaços e tempos estudados torna sua experiência representativa de um movimento mais amplo de resistência e construção coletiva de saberes, em consonância com a concepção freiriana de educação como prática da liberdade (Freire, 1987).

Conforme Bourdieu (1996), a trajetória dos sujeitos sociais deve ser compreendida à luz de seu *habitus* e das condições históricas que moldam suas práticas. Neste sentido, a atuação da professora Ducilla se insere em um contexto de disputas simbólicas e materiais por acesso à educação em territórios recentemente ocupados, nos quais a presença do Estado era, muitas vezes, incipiente ou fragmentada. Sua contribuição foi decisiva para a criação, organização e autorização de escolas em comunidades situadas ao longo da BR-230, o que evidencia sua centralidade na história educacional local.

O processo de ocupação da Transamazônica, promovido sob o discurso de “levar desenvolvimento ao interior do país”, teve como slogan propagandístico “terras sem homens para homens sem-terra, rumo a terra prometida”, mobilizando milhares de migrantes do Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil. Contudo, como argumenta Portugal (2021), a realidade vivida pelos migrantes foi marcada pela precarização, abandono e falência do projeto oficial, o que exigiu respostas locais frente às ausências institucionais.

No campo educacional, a década de 1970 representou um momento de profundas tensões. Em meio à expansão demográfica e territorial, a educação era frequentemente relegada

a segundo plano nas prioridades governamentais, sobretudo nas regiões periféricas e de fronteira agrícola. Segundo Saviani (2008), a história da educação brasileira é marcada por avanços e retrocessos, sendo fundamental resgatar experiências históricas que emergiram à margem das políticas oficiais. É nesse horizonte que se insere a atuação de educadoras como Ducilla Almeida do Nascimento, cuja prática docente e organizativa foi essencial para garantir o direito à escolarização das populações migrantes recém-assentadas na região.

Assim, o recorte temporal de 1970 a 1979 revela-se não apenas adequado, mas necessário para a análise do papel desempenhado por sujeitos históricos no processo de consolidação de um sistema educacional emergente em Altamira. Trata-se de uma década que produziu transformações duradouras na estrutura educacional local e que contribuiu significativamente para a memória e identidade da educação na Amazônia Legal.

A história oficial da abertura da Transamazônica relacionada ao Projeto de Integração Nacional foi largamente estampada na mídia no início da década de 1970:

[...] Art. 2.º A primeira etapa do Programa de Integração Nacional será constituída pela construção imediata das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém. § 1.º Será reservada, para colonização e reforma agrária, faixa de terra de até dez quilômetros à esquerda e à direita das novas rodovias para, com os recursos do Programa de Integração Nacional, se executar a ocupação da terra e adequada e produtiva exploração econômica [...] (Pereira, 1971, p. 150).

Desse modo, a questão da integração e ocupação de uma parte do território foi vista ao longo do tempo, contraditoriamente, como um vazio de difícil acesso. O Programa de Integração Nacional anunciado pelo governo vislumbrava resolver uma segunda questão, a situação dos nordestinos que eram fortemente castigados pela seca e, portanto, estes seriam prioridade no movimento de migração para a colonização às margens da rodovia.

Após o anúncio da construção e colonização da rodovia Transamazônica, o governo disseminou uma forte propaganda acerca do processo, tendo como principal aliada a mídia, e muitas vezes tendo à frente o próprio general-presidente Emílio Garrastazu Médici, que esteve várias vezes *in loco* acompanhando as obras da estrada, como no ato simbólico da derrubada de uma enorme castanheira, que estabelecia o marco inicial dos trabalhos de construção da grande rodovia, mostrando para o mundo os heroísmos das autoridades que a propuseram, como fora noticiado na edição do dia 10 de outubro de 1970 do jornal *Folha de São Paulo*:

O presidente emocionado assistiu à derrubada de uma árvore de 50 metros de altura, no traçado da futura rodovia, e descerrou a placa comemorativa do início da construção. [...] Descendo do carro que o conduzia, o presidente hasteou o pavilhão brasileiro em um mastro improvisado no tronco de uma árvore, enquanto uma banda militar tocava o Hino Nacional. Depois, descerrou uma placa de bronze incrustada no tronco de uma grande castanheira com cerca de dois metros de diâmetro, na qual

estava inscrito: ‘Nestas margens do Xingu, em plena selva amazônica, o Sr. Presidente da República dá início à construção da Transamazônica, numa arrancada histórica para a conquista deste gigantesco mundo verde’ (Folha de São Paulo, 1970).

Pouco se mostrou da bravura e esforços dos migrantes que se empenharam para construir a rodovia, adentrar a mata e ocupar as terras. Nesta oportunidade, narramos as experiências dos migrantes, do ponto de vista daqueles que viveram o projeto, na Amazônia.

No inverno, quando era estrada de chão, sem asfalto, quando chovia praticamente todos os dias, toda a terra virava lama e atoleiro. No verão, os moradores sofriam com a poeira. O percurso, que era realizado em cinco horas em período sem chuva, na estação chuvosa costumava ser realizado no período de 24h, contando com os tratores que cobravam caro pelo reboque, sob muitos riscos, custo alto e dificuldades.

Uma estrada às vezes poeirenta e outras vezes coberta de lama, intrafegável, perdida no meio do nada, é a memória preponderante sobre a Transamazônica. Memória que levou ao desaparecimento da gigantesca estrada que pretendia integrar o Atlântico, em João Pessoa, na Paraíba ao Pacífico, em Lima, no Peru e preencher os chamados *vazios* da Amazônia com nordestinos e sulistas despossuídos (Souza, 2019).

De acordo com Souza (2019), o programa de colonização da Transamazônica pretendia transferir populações do Nordeste para a Amazônia e ser o maior projeto de reassentamento já elaborado no mundo, com a transferência de cerca de cem mil famílias de uma região para outra do país, se tornando a expressão de uma suposta grandeza nacional.

Mas não se tornou o maior projeto de assentamento do mundo, visto que o aumento considerável da população se deu devido à ida de pessoas espontaneamente para a região. O projeto, apesar de ter seu foco central nos nordestinos, pretendia incluir também os sulistas sem-terra e assim aliviar as tensões no campo por todo o país e, simultaneamente, ocupar estrategicamente a Amazônia com povoamento, visto que os militares afirmavam temer perde-la para a cobiça internacional.

A execução do projeto aconteceu em um período de regime militar no Brasil, a rodovia tornou-se a terceira maior do país, com quatro mil quilômetros, percorrendo os estados da Paraíba, Piauí, Maranhão, Pará e Amazonas. A Transamazônica corta o Brasil no sentido Leste-Oeste, por isso é considerada uma rodovia transversal, no entanto, atualmente em grande parte, é pavimentada. Os extremos da rodovia são respectivamente em Cabedelo, Paraíba e Lábrea, Amazonas.

A Transamazônica surgia como único recurso para solucionar a crise econômica e social brasileira da época. A educação na Transamazônica passou a ser ofertada posteriormente à

inauguração da rodovia com os profissionais de educação que fizeram parte do processo de colonização. Como afirma Silva (2008), em meio aos profissionais contratados para ministrar aulas não havia docentes qualificados para assumirem as séries mais avançadas (5^a a 8^a). Após a inauguração da rodovia, (pela) Comissão Pastoral da Terra Prelazia do Xingu (CPT), em nota oficial, todos os problemas da estrada estavam sendo mencionados em nível de segurança pública e a educação estava presente nas tentativas projetadas pelos governos para o assessoramento da população na Transamazônica.

Considerando que nosso povo vive sem nenhuma assistência médico-hospitalar, odontológica e sanitária por parte do Governo; Que todas as vicinais que foram construídas estão hoje abandonadas e/ ou intransitáveis; Que a educação na Transamazônica até agora não vem recebendo a devida atenção dos órgãos públicos; Que a nossa agricultura é tão rudimentar por falta de recursos e créditos, e que as famílias vivem sem estrutura para produzir e morar na terra; Que os órgãos que atuam na área não têm feito nada para resolver os problemas dos trabalhadores do campo (CPT, 1982, p. 2).

As dificuldades atormentavam os habitantes da estrada, mesmo anos posteriores à sua inauguração, muita coisa parecia não se encaixar às expectativas criadas e tomar direções favoráveis. A assistência médica, os travessões, a educação, a agricultura familiar que sofria por falta de investimento, foram problemas que tornaram desafiadora a vida das famílias assentadas. A questão educacional, assim como foi projetada, é referenciada por Silva (2008):

O INCRA construiria, às margens da rodovia, de dez em dez quilômetros, escolas que deveriam oferecer o ensino fundamental (1^a a 8^a séries) e que eram consideradas escolas-sede, devendo dar apoio às demais escolas que estivessem dentro do perímetro de dez quilômetros, inclusive àquelas dos travessões situados nos lados sul e norte da rodovia (Silva, 2008, p. 265).

Porém, essas condições ofertadas pelo governo, [embora] tenham sido em projeto satisfatórios, de acordo com os relatos dos pioneiros da Transamazônica, bem como nas demais fontes consultadas, nem tudo funcionou como o previsto. Nesse sentido, Silva (2008) descreve que na prática se via uma educação precária em que se faltava tudo, materiais escolares, giz, quadro, carteira e até mesmo professores. Em muitos casos, por falta de professores, os colonos aprendiam entre eles, quem sabia ler e escrever ensinava os demais (Leal; Costa, 2025, p. 6881-6883).

Esta realidade evidencia o descompasso entre o discurso oficial e a execução prática das políticas públicas implementadas na região. A ausência de infraestrutura mínima e a carência de profissionais qualificados revelam o improviso com que a educação foi tratada durante os primeiros anos da ocupação da Transamazônica. O esforço comunitário em suprir

essas lacunas, com os próprios colonos assumindo o papel de educadores informais, demonstra tanto a precariedade das condições oferecidas pelo Estado quanto a resiliência das populações locais diante das adversidades. Tal cenário reforça a necessidade de uma análise crítica das políticas educacionais implementadas em contextos de colonização forçada e desenvolvimento acelerado, como foi o caso da Amazônia durante o regime militar.

Nas narrativas das entrevistadas, as lembranças referem-se a um tempo em que a mulher ocupava primordialmente o magistério enquanto profissão, sendo este um lugar reconhecido e legitimado socialmente como feminino. Destacamos que as memórias dessas mulheres normalistas, neste texto, estão sendo consideradas como evidências de memória individual que, em alguma medida, configuram também memória coletiva, pois evidenciam histórias de vidas compartilhadas. As experiências e memórias são acionadas a partir da metodologia da História Oral, o que nos permitiu refletir sobre os modos de realizar as entrevistas.

É importante referendar que as entrevistadas estão falando a partir do presente, sobre coisas que assimilaram, esqueceram e reconstruíram. Todas elas ocupam hoje um “lugar de fala”: são mulheres aposentadas, com diferentes experiências profissionais (professoras, funcionárias públicas, profissionais liberais), que possuem relações pessoais e familiares. Cada uma narrou suas lembranças. Assim, tivemos acesso não à totalidade do passado, mas às rememorações que nos auxiliaram a reconstruir uma imagem desse passado.

No período analisado neste estudo pudemos perceber que as mulheres que exerceram a docência no período de transformação social, pelo qual estava passando a região da Transamazônica, eram vistas como um exemplo por todos na comunidade, exerciam suas atribuições numa instituição comprometida e empenhada com a qualidade de ensino, oferecendo condições necessárias para as normalistas adquirirem boa aprendizagem, por meio de organização, infraestrutura e disciplina rígida.

A normalista Francinete Dantas iniciou seus trabalhos na Escola D. Clemente Geiger em um contexto desafiador. Na época, a escola funcionava em uma sala de sua própria casa, alugada pelo Estado, localizada no bairro de Brasília, uma das comunidades mais carentes da cidade. Esse bairro, situado em uma zona marginal, era separado do centro urbano por uma ponte de madeira, dificultando o acesso dos moradores às áreas centrais. Com o passar do tempo, o número de alunos cresceu significativamente, tornando a sala de sua casa insuficiente para atender à crescente demanda por educação na região. Esse aumento evidenciou a necessidade de um espaço escolar mais adequado, refletindo a importância do trabalho das

normalistas na expansão do ensino e no acesso à educação para populações em situação de vulnerabilidade.

A Prelazia do Xingu forneceu as salas de catequese para dar continuidade às aulas: de segunda a sexta-feira funcionava a escola, no sábado a catequese e no domingo continuavam os trabalhos da igreja. A professora relata que ela era merendeira e fazia todos os serviços de limpeza, a merenda dos alunos era feita na sua residência; quando ela mudou para o barracão a sua mãe fazia a merenda, no horário de servir ela ia buscar, sua residência era bem próxima da igreja, ela narra que tinha medo de se queimar com as panelas quentes.

Somente na década de 1970 começou a construção da escola, em terreno doado pela Igreja Católica. D. Clemente foi o primeiro bispo da prelazia do Xingu a visitar essa região, por esse motivo foi homenageado com o nome da escola. A professora trabalhava todas as disciplinas em turma de multisseriado. São as memórias das normalistas que permitiram compreender como eram realizadas as práticas pedagógicas na sala de aula e quais significados eram atribuídos a essas práticas. Desse modo, as lembranças das experiências das normalistas selecionadas para as entrevistas, relatando como eram as práticas das suas aulas, podem (ainda que não necessariamente) representar também as lembranças de boa parte do grupo, uma vez que resultam das suas relações com o referido grupo. Além disso, as memórias dessas normalistas podem silenciar lembranças proibidas, assim como omitir segredos e conflitos com o objetivo de preservar o grupo de que faziam parte.

Entendemos que ao relatarem as suas lembranças como professoras da instituição, as entrevistadas trazem consigo recordações também de suas companheiras, relembrando o seu dia a dia e retomando as práticas das aulas. Deste modo, as lembranças das normalistas estão sendo perpassadas e moldadas pelo presente, possibilitando, inclusive, que indiquem, por exemplo, a ausência de uma interferência do regime militar nas práticas pedagógicas realizadas nas salas de aulas.

Outro aspecto percebido nos relatos e que auxilia a entender melhor como se davam essas práticas diz respeito aos temas saúde, corpo e sexualidade. Jamais estes temas seriam abordados e estudados nas salas de aulas. O que pudemos perceber, conforme a narrativa da professora Francinete Dantas, é que, nas aulas diárias, esses temas não eram o foco, sendo realizados apenas os conteúdos didáticos. Ressaltamos, contudo, que a professora demonstrou ter poucas lembranças a esse respeito.

Temas como corpo, sexualidade, gravidez, higiene e cuidado pessoal não eram tratados nas salas de aulas, sendo discutidos apenas questões referentes aos conteúdos didáticos/pedagógicos. Respaldando seu relato, a narrativa da docente evidencia que esses

temas não eram discutidos nas aulas porque constituíam um tabu para a época. Tal aspecto também pode ser evidenciado nos seus relatos, em que diz não lembrar, pois se trabalhavam as modalidades de suas aulas, e a Didática era só voltada para o ensino da criança.

Outro ponto relevante concernente aos assuntos referentes à gravidez é o fato de que quando determinada aluna engravidava, acabava abandonando a escola sem que as demais colegas da turma tomassem conhecimento do motivo. Tratando-se de um curso de meninas, futuras professoras, essas questões poderiam, segundo a entrevistada, ser abordadas, mas em nenhum momento este assunto foi contemplado nas aulas.

Através da fala da docente constatamos que temas relacionados à saúde do corpo não eram trabalhados nas aulas, talvez por ser um período em que não se comentava esse tipo de assunto nas escolas. Como mencionou Francinete, o corpo não existia e somente os conteúdos pedagógicos eram discutidos em sala de aula.

Embora o magistério fosse apontado como um modelo de curso para futuras esposas, essas temáticas não eram trabalhadas na instituição, nem na família, de maneira que as normalistas aprendiam somente cuidados com a casa e técnicas de economia doméstica (Almeida, 1998). Percebemos, então, que esses aspectos do universo feminino não eram estudados na escola, sendo a abordagem educacional voltada majoritariamente aos conteúdos pedagógicos. Com base em Almeida (1998, p. 181-182), destacamos os objetivos da escola normal destinada às meninas:

As jovens poderiam até receber os ensinamentos necessários de como cuidar da casa, bordar, cozinhar, alimentar os bebês, mas sobre sexo eram mantidas na mais extrema ignorância; aliás, não só sobre o sexo em si, mas como em tudo que se referia à sexualidade, como menstruação, concepção e gestação. Os manuais de Economia Doméstica utilizados nas escolas davam conselhos sobre higiene da habitação, [...], mas nada de educação sexual (Almeida, 1998, p. 181-182).

Dessa forma, as representações e comportamentos corporais das alunas deveriam estar em conformidade com o modelo estabelecido, exigindo delas uma postura de moças recatadas e bem-comportadas. Por meio das memórias das normalistas, buscou-se compreender como os temas relacionados à saúde do corpo eram abordados em sala de aula e de que forma as práticas corporais e didáticas eram desenvolvidas. Ao tratar da evocação dessas memórias, Souza e Grazziotin (2012, p. 6) destacam que:

Ao evocar memórias é possível perceber [...] como os sujeitos se situam ao longo de suas carreiras profissionais, revelando interesses e motivações não absolutamente possíveis de tornarem-se públicos anteriormente. São as ‘lentes’, definidas pelo historiador, que a partir de memórias fará o desenho da história que se reconstrói, involuntariamente omitindo partes, ou extrapolando fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior.

O segmento de Souza e Grazziotin (2012) destaca a subjetividade inerente ao processo de rememoração e reconstrução da história. A citação sugere que a memória não é um registro neutro, mas um recorte interpretativo influenciado por interesses, motivações e até mesmo pelo tempo decorrido. O historiador, ao utilizar as memórias como fonte, inevitavelmente molda a narrativa, omitindo, extrapolando ou destacando determinados aspectos. Isso reforça a ideia de que a história é sempre uma reconstrução, permeada por percepções individuais e coletivas.

3.3 A memória da professora Édila Mauad e a construção da educação em Altamira

As narrativas de trajetórias profissionais de mulheres que atuaram em contextos marcados por precariedades estruturais e isolamento geográfico são fundamentais para a compreensão da história da educação brasileira, especialmente na região amazônica. A trajetória da professora Édila Mauad, nascida em 1943 na cidade de Altamira, representa uma dessas histórias que, ao mesmo tempo em que revelam as dificuldades enfrentadas no exercício docente, também evidenciam a força, o protagonismo e o compromisso social das mulheres com a educação pública. A partir de uma perspectiva que valoriza a memória como fonte histórica (Halbwachs, 1990; Thompson, 1992), este texto busca resgatar aspectos da vida e da atuação profissional de Édila que dedicou 28 anos à docência e à gestão educacional no município.

Édila Mauad iniciou sua formação no grupo escolar de Altamira e integrou a primeira turma do curso normal no Instituto Maria de Mathias, em um período em que a formação docente no interior amazônico ainda era incipiente. Sua trajetória como professora e, posteriormente, como secretária e diretora do grupo escolar Porfírio Neto revela o papel central das mulheres na expansão do ensino público na região. Como destaca Louro (1997), à docência feminina, especialmente no ensino básico, esteve historicamente relacionada à associação simbólica entre o feminino e o cuidado, mas também constituiu um espaço de afirmação profissional e participação pública.

Com riqueza de detalhes, a professora relatou os desafios enfrentados no cotidiano escolar da década de 1970, como a ausência de bancos em Altamira, que a obrigava a se deslocar

até Belém para buscar os salários dos docentes. As viagens, feitas em estradas precárias e com transportes irregulares, ilustram as condições adversas enfrentadas pelas educadoras da época. Essa dimensão da experiência docente, marcada por improviso e resistência, é frequentemente negligenciada nos registros oficiais, mas ganha visibilidade por meio da História Oral e da valorização das memórias individuais como expressão de uma memória coletiva (Portelli, 1997).

Além da atuação na educação, Édila também participou ativamente da vida cultural e comunitária de Altamira. Em suas próprias palavras:

Nesse período sei que as sementes que lancei só caíram em terras férteis, isso é uma benção! Tenho muitas recordações: Fui miss Esporte, uma das dez mais elegantes em uma festa, praticava voleibol, participava de bailes carnavalescos, festividades de São João, quermesses e arraiais (Édila Maud, 2024, informação verbal).

Ao resgatar recordações de sua juventude, como a prática de esportes, a participação em festas populares e o voluntariado, ela reconstrói uma imagem rica e afetiva da mulher-professora que, mesmo em condições adversas, ajudou a consolidar a identidade educativa e social da cidade.

A publicação do livro *Famílias de Altamira: histórias nunca contadas* reforça o compromisso de Édila com a preservação da memória local. Ao narrar fatos históricos e destacar a atuação das primeiras escolas e professoras da cidade, ela contribuiu para a valorização de um patrimônio imaterial fundamental para a história regional. Conforme destaca Nora (1993), os lugares de memória são espaços simbólicos nos quais se cristalizam as lembranças de um grupo social, e os relatos de Édila cumprem justamente essa função de resistência contra o esquecimento.

A fala da professora Édila, ao rememorar os valores herdados de seus pais, evidencia como a memória individual é atravessada por referências familiares e por compromissos éticos que se constroem ao longo da vida. Como afirma Thompson (1992), os relatos de vida não apenas resgatam o passado, mas também revelam os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências. Nesse sentido, as lembranças de Édila tornam-se um testemunho de sua identidade construída no exercício do cuidado e da solidariedade, valores que, segundo Alberti (2005), ganham sentido coletivo quando verbalizados e compartilhados.

Em suas memórias, a professora Édila revela valores herdados da educação familiar que orientaram sua postura ética e seu compromisso social ao longo da vida:

Como herança de meus pais, carrego o seguinte lema: ‘Fazer o bem, sem olhar a quem’. Com isso, fui voluntária em algumas ações para ajudar a amenizar o sofrimento dos mais necessitados. Hoje, encontro amigos e ex-alunos que sempre tem uma história para contar sobre algo que fiz para eles e isso me enche de felicidade e agradecimento a Deus por ter sempre me guiado para o caminho de amor ao próximo (Edila Mauad, 2024, informação verbal).

A fala de Édila Mauad transcende a simples recordação pessoal e se inscreve como testemunho de um tempo em que a docência ultrapassava os muros da escola e se confundia com a própria vida comunitária. Seu compromisso com o bem comum, sustentado por valores familiares e vivenciado na prática cotidiana, revela como a memória é também um espaço de afirmação de identidades e de construção de sentidos. Como nos lembra Thompson (1992), ao narrar suas experiências, o sujeito não apenas revive o passado, mas reafirma os princípios que orientaram sua trajetória. Assim, as palavras de Édila sintetizam o elo entre lembrança, afeto e ação, marcando sua história como exemplo de dedicação, solidariedade e legado ético no campo da educação.

3.4 Memórias de uma trajetória docente: Francisca Carvalho e os caminhos da educação em Altamira

A década de 1970 representou um período de profundas transformações na educação brasileira, sobretudo nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, como a Amazônia. Nesse cenário de intensas mudanças, o município de Altamira, no estado do Pará, experimentou um processo de expansão do ensino público, permeado por significativos desafios de ordem estrutural, social e política. É neste contexto que se insere a trajetória da professora Francisca Carvalho, cuja formação acadêmica e percurso profissional evidenciam não apenas as adversidades enfrentadas, mas também a persistência e o comprometimento das educadoras locais com a consolidação de um projeto educacional comprometido com a realidade regional.

As memórias de Francisca, iniciadas em 1972, revelam mais do que uma narrativa pessoal, configuram-se como testemunhos de uma experiência coletiva, representativa das condições educacionais brasileiras em um período marcado pela precariedade e pela resistência. Assim, a análise de trajetória docente individual possibilita compreender, de maneira sensível e crítica, as transformações ocorridas no campo educacional, sobretudo em contextos geográficos historicamente marginalizados pelas políticas públicas nacionais.

A história profissional da professora Francisca Carvalho, iniciada no município de Altamira, inscreve-se em um cenário caracterizado pela fragilidade das estruturas educacionais e pela força das práticas de resistência cotidianas protagonizadas por mulheres que assumiram

o magistério não apenas como profissão, mas como projeto de vida e compromisso ético-social. Conforme observa Thompson (1992), as memórias orais não se limitam a registrar fatos, mas também atuam na construção de sentidos sobre o passado, expressando identidades, valores e lutas coletivas que dão forma à história social da educação.

A professora Francisca Carvalho iniciou sua trajetória no magistério em 1972, lecionando na Escola Dom Clemente Geiger, enquanto ainda cursava o ensino médio no Instituto Maria de Mathias. Sua inserção precoce no campo da docência reflete uma prática comum em contextos de escassez de profissionais qualificados, especialmente em regiões periféricas como a Amazônia. Ao longo de 25 anos de atuação na educação básica, sua experiência profissional coincidiu com um período de intensificação de políticas públicas voltadas à interiorização do ensino. No entanto, apesar dos esforços institucionais, muitas dessas iniciativas mostraram-se insuficientes diante das carências estruturais e sociais da região.

A década de 1970, marcada pela vigência do regime militar, foi caracterizada pela implementação de um modelo educacional tecnicista e centralizador, conforme analisa Saviani (2008). Essa orientação política priorizava a formação rápida de mão de obra em detrimento da qualidade do ensino, o que, em áreas distantes dos centros de poder, traduzia-se em improviso, precariedade na infraestrutura escolar e limitações no acesso à formação continuada de professores.

A trajetória formativa de Francisca Carvalho evidencia, de forma exemplar, os desafios enfrentados pelas educadoras da Amazônia. Diante das dificuldades impostas pelo sistema educacional vigente, ela demonstrou resiliência e determinação ao persistir nos estudos. Após ser reprovada por diversas vezes no chamado "exame de massa" do Instituto Maria de Mathias, um mecanismo criado para suprir de forma emergencial a escassez de docentes, buscou apoio pedagógico particular, sobretudo em matemática, até lograr êxito. Sua persistência a conduziu à conclusão do ensino médio em 1983, ao ingresso no ensino superior em 1986 e, posteriormente, à realização de duas especializações nas áreas de orientação educacional e administração escolar. Esse percurso formativo, embora marcado por obstáculos, ilustra o compromisso individual com a qualificação profissional e o aprimoramento da prática pedagógica em um contexto adverso.

A precariedade da oferta de educação superior em Altamira também marcou profundamente esta trajetória. À época, o município não dispunha de um campus universitário estruturado, o que exigia adaptações improvisadas para o funcionamento dos cursos. A primeira turma de pedagogia, por exemplo, teve suas atividades realizadas em uma sala cedida pelo Grupo Escolar Rui Barbosa, localizado na orla do cais da cidade. Em outras ocasiões, diante da

indisponibilidade de espaço, as aulas ocorriam de forma itinerante, sendo acolhidas por instituições como a Escola Getúlio Vargas e a Escola Metodista. Essa realidade evidencia não apenas a ausência de uma política educacional consistente para a região, mas também o esforço coletivo de adaptação por parte de professores, gestores e alunos.

Neste cenário, iniciativas como o Projeto Rondon assumiram papel fundamental na tentativa de mitigar as lacunas existentes na formação de professores. De caráter emergencial e com atuação pontual, tais programas buscavam oferecer ações de capacitação em regiões carentes de infraestrutura. Segundo Souza (2006), embora importantes, essas ações não substituíam a necessidade de políticas públicas estruturantes, voltadas à valorização docente e à consolidação de uma formação sólida e permanente. No caso de Francisca Carvalho, observa-se que sua trajetória não apenas resistiu às limitações do contexto, mas também simbolizou uma luta contínua por reconhecimento profissional e pelo direito à educação de qualidade, tanto para si quanto para seus alunos.

A trajetória de Francisca Carvalho simboliza a luta de inúmeras mulheres que, mesmo diante de expressivos obstáculos sociais, econômicos e educacionais, resistiram e construíram os alicerces da educação no interior da Amazônia. Sua história pessoal reflete uma realidade coletiva, na qual o magistério feminino era orientado não apenas por vocação, mas também por uma resiliência cotidiana diante das limitações impostas por um sistema educacional excludente. Em um contexto marcado pela ausência de políticas públicas consistentes para a formação docente, a qualificação profissional era frequentemente resultado do esforço individual e da busca por alternativas formativas em meio a estruturas precárias.

Ao resgatar essas narrativas contribui-se para a valorização de uma história da educação que vai além dos registros oficiais, dando visibilidade a experiências vividas nos corredores de escolas improvisadas, nas salas de aula montadas em espaços cedidos e nas práticas pedagógicas sustentadas pelo compromisso ético e social de professoras como Francisca. Nesse sentido, sua trajetória constitui um recorte significativo das condições de trabalho e de formação docente na região amazônica durante a segunda metade do século XX, revelando os impactos concretos das desigualdades regionais na construção da educação pública brasileira.

Ademais, a escuta e análise de memórias como as de Francisca permitem reconhecer o papel histórico desempenhado por essas mulheres como agentes fundamentais na consolidação da educação básica em municípios como Altamira. Suas vivências evidenciam não apenas os desafios enfrentados, mas também a importância de sua atuação na transformação social de suas comunidades. Conforme afirma Alberti (2005), a memória oral configura-se

como uma ferramenta potente de reconstrução histórica, pois permite compreender de que modo os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências, elaborando interpretações sobre seu tempo e sua trajetória.

Desta forma, ao tornar visível as histórias de educadoras que atuaram em contextos periféricos e adversos, reafirma-se a importância de uma abordagem histórica comprometida com a valorização de sujeitos e saberes invisibilizados pelas narrativas hegemônicas. A trajetória de Francisca Carvalho, neste contexto, não apenas ilumina o passado, mas também convoca à reflexão sobre os desafios ainda persistentes na formação e valorização do magistério nas regiões mais distantes do país.

3.5 Apanhado da trajetória do trabalho docente na década de 1970 em Altamira: memória e atividade no magistério a partir da narrativa da professora Ducilla Almeida do Nascimento

A linguagem oral adotada nesta pesquisa, e registrada pela entrevistadora no processo de coleta de depoimentos, reflete as lembranças recuperadas pela memória. Este recurso tem sido uma das escolhas metodológicas predominantes na História Oral e Social, na medida em que possibilita a escuta de experiências singulares e a reconstrução de sentidos atribuídos ao passado. Conforme afirma Bosi (1994, p. 56), “[...] a memória fala por meio da linguagem, e sua recuperação é também uma forma de criação e interpretação do passado”, evidenciando que lembrar não é apenas reviver, mas também interpretar e narrar.

Ao enfatizar um aspecto subjetivo e afetivo da experiência humana, o desejo de narrar histórias, compartilhar relatos sobre a própria vida e reviver o passado, a prática de relembrar, portanto, pode ser vista como uma tentativa de fazer com que o tempo vivido retorne à consciência. Em *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, ao refletir sobre as formas pelas quais o passado se manifesta no presente, Bosi (1983) nos convida a compreender que o passado não apenas permanece, mas também influencia o presente de maneiras distintas, distingindo diferentes tipos de memórias, como expressa na seguinte passagem:

O passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea. De um lado, o corpo guarda esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua ação sobre as coisas: trata-se da memória-hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituiriam autênticas ressurreições do passado (Bosi, 1983, p. 11).

As lembranças que carregamos são, em essência, coletivas. Mesmo quando se referem a eventos nos quais apenas nós estivemos presentes, ou a objetos que apenas nós presenciamos, elas nos são constantemente relembradas pelos outros. Isto ocorre porque, na realidade, nunca estamos completamente sozinhos. Não é imprescindível que outras pessoas estejam fisicamente presentes ou materialmente diferenciadas de nós, pois carregamos, em nós mesmos, uma multiplicidade de vozes, memórias e presenças que permanecem conosco e nos constituem.

Nossas lembranças permanecem coletivas, elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (Bosi, 1990, p. 26).

Estes são apenas alguns dos princípios que orientam o historiador ao recorrer às fontes orais. É importante destacar que no ato da fala e da escuta estabelece-se sempre uma relação entre, no mínimo, dois interlocutores: aquele que fala e aquele que ouve, ou o narrador e o ouvinte. Essa interação possibilita duas vertentes interpretativas que se conectam na análise final. Embora sigam os mesmos princípios aplicados à interpretação de discursos escritos, essa abordagem é enriquecida pela extrema subjetividade inerente ao diálogo, especialmente quando o narrador compartilha sua vida e experiências pessoais.

Se o indivíduo lembra, a memória se mantém na coletividade ou, como pontou Halbwachs (2003), na memória coletiva:

Se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles (Halbwachs, 2003, p. 69).

Eventualmente, nessa incursão que parte do presente para o passado, não encontramos a nós mesmos de hoje. Esse outrem a quem acessamos quase sempre porta um conjunto de valores, ideologias, completamente diferentes do Eu atual. Por isso, as memórias sociais devem constituir-se num olhar combinado das temporalidades do presente e do passado, sem disjunções arbitrárias.

Na argumentação de Soares (1991), qualquer tentativa de reconstrução das memórias sob uma perspectiva linear incorrerá numa parcialidade, favorecendo um olhar sobre a memória e não um olhar da memória, o que fatalmente suscitará uma falsa e forçosa ideia da superação

de todos os dilemas sociais inerentes à trajetória humana, culminando numa espécie de simulacro de herói de si mesmo.

Com efeito, as memórias (sociais) devem revelar a processualidade histórica que somos enquanto sujeitos em construção, visto que nossa trajetória humana não se constitui apenas de decisões acertadas, ainda que as busquemos diariamente.

Trabalhar com memória implica lidar com uma intensa subjetividade e uma profunda carga emocional. A combinação dessas dimensões interpretativas resulta em uma hermenêutica que abrange tanto a fala quanto a escuta, buscando captar o sentido e o significado do discurso de forma integral. Essa abordagem envolve não apenas a atenção às palavras ditas, mas também às pausas, aos gestos, às expressões corporais, ao brilho do olhar, aos silêncios e até às lágrimas, revelando camadas mais profundas da narrativa.

Thompson (1992, p. 204) ressalta que a memória desempenha um papel fundamental na manifestação de emoções intensas, funcionando como um mecanismo de alívio emocional para aqueles cujas vozes há muito tempo não são ouvidas. Discutir o passado implica revisitar experiências marcadas por alegrias, conquistas, fracassos, perdas, dores e ressentimentos não resolvidos, que, ao serem rememorados, podem adquirir novos significados no presente. Segundo Thompson (1992, p. 204), "sempre é gratificante relembrar o que se foi e o que se realizou, apesar da carga de pesares que qualquer existência relativamente longa acumula".

No uso de fontes orais é imprescindível que o pesquisador adote uma postura pautada pelo bom senso, priorizando o respeito e a atenção ao interlocutor. Tal abordagem implica uma escolha metodológica consciente, que reconhece a impossibilidade de uma neutralidade acadêmica e científica absoluta. Isso ocorre porque o pesquisador, inevitavelmente, se envolve tanto com o conteúdo do que escuta quanto com a experiência daquele que narra, estabelecendo uma relação que ultrapassa a mera coleta de dados.

É essencial reconhecer o entrevistado como um indivíduo que reflete a síntese das relações sociais nas quais está inserido. Tal reconhecimento orienta as reflexões para o universo dos valores vividos e experiências, onde o ser humano constrói e compartilha sua experiência. Essa vivência, por sua vez, não apenas molda o indivíduo, mas também transforma o comportamento humano em suas dimensões individual, coletiva e estrutural. À medida que são incorporadas ao cotidiano, essas experiências promovem mudanças significativas, resultantes das transformações que emergem do seu uso e das interações sociais que as sustentam.

Por isso, neste texto busca-se mediar os quadros sociais que compõem as memórias da Professora Ducilla (Figura 1).

Figura 1 – Foto da professora Ducilla Almeida do Nascimento



Fonte: Souza e Silva (2024)

Nas entrevistas, Ducilla Almeida do Nascimento recorda com saudade de sua infância no interior do Estado. Nesse tempo-espaco, o que mais gostava de fazer, junto com os colegas, era brincar, e brincava bastante. Naquela época, as celebrações de São Sebastião eram realizadas na praça onde hoje é o Instituto Maria de Mattias, situado em frente a catedral. Após o arraial que durava onze noites, a mãe de Ducilla adquiriu algumas barracas e as armava no quintal de sua residência.

O quintal era grande e se tornou palco de muitas brincadeiras, porque as crianças da vizinhança iam pra lá e faziam uma grande festa: brincavam de roda, faziam desfiles de bailes carnavalescos com bonecas e depois tomavam banho no rio. Como qualquer criança, aprontava peraltices, como tocar a campainha da casa das freiras e sair correndo. Também se lembra com carinho de quando ajudava as religiosas a distribuir sopa para os necessitados.

Dedicada aos estudos, a professora Ducilla estudou em escolas públicas, cursando o ensino primário no Grupo Escolar de Altamira e o curso pedagógico no Instituto Maria de Mathias, também situado na cidade de Altamira, após a formação secundária, para a formação no curso Normal Regional, realizado em Belém. Concluiu sua formação secundária aos 16 anos de idade, sendo em seguida nomeada professora do Grupo Escolar de Altamira, por força do

Decreto Estadual Individual de nº 22/12/1961. Após a extinção desse grupo foi criado o grupo escolar Porfirio Neto, local para onde foi transferida, onde lecionou até o ano de 1969.

O Grupo Escolar Porfirio Neto funcionava na orla da cidade de Altamira, em um prédio pertencente ao senhor Glauco Meirelles. Com o tempo, o município tomou posse desse prédio e depois ele passou a abrigar outros órgãos municipais, até ser desativado, vindo a se tornar uma praça.

A professora Ducilla lembra que trabalhava nos três turnos, sendo manhã, intermediário e tarde nesse estabelecimento de ensino.

É importante a referência que a professora Ducilla faz ao Grupo Escolar Porfirio Neto devido a este ser uma instituição escolar de grande significância para a sociedade altamirense, uma vez que nele muitas professoras normalistas itinerantes eram destacadas pela secretaria de Educação do Estado do Pará para virem para Altamira trabalhar.

O grupo Escolar Porfirio Neto era uma instituição educativa que tem sua história que remonta ao projeto de Grupos Escolares elaborado pelo governo republicano, e seu conceito remonta ao final do século XIX e início do século XX, sendo uma instituição educacional criada com o objetivo de organizar e sistematizar o ensino público no Brasil. Esta estrutura escolar foi introduzida no contexto de modernização do país e da busca por um sistema educacional mais eficiente e centralizado. Segundo Silva (2012), os grupos escolares representaram um marco na história da educação brasileira, ao unificar métodos de ensino e estabelecer padrões de organização, contribuindo para a consolidação de uma escola pública de caráter laico e republicano.

Os grupos escolares se diferenciavam das antigas escolas isoladas pela adoção de um modelo organizacional inovador, inspirado nas escolas graduadas europeias e norte-americanas. Esses grupos eram caracterizados pela separação dos alunos em séries ou classes, pela utilização de professores especializados para cada disciplina e pela adoção de uma arquitetura escolar planejada, com salas de aula amplas e iluminadas, pátios internos e áreas administrativas (Saviani, 2008). Essa estrutura visava proporcionar um ambiente mais adequado ao ensino e à aprendizagem.

A implementação dos grupos escolares foi impulsionada pela necessidade de atender ao crescente processo de urbanização e industrialização, que demandava a formação de uma mão de obra qualificada. Segundo Alves (2011), essa reorganização do ensino teve como foco principal a formação de cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país. Assim, os grupos escolares desempenharam um papel central na ampliação da oferta educacional e na difusão de um modelo de ensino padronizado.

Apesar de sua importância histórica, os grupos escolares enfrentaram desafios significativos, como a exclusão de populações rurais e a perpetuação de desigualdades educacionais. Muitos autores, como Ribeiro (1991), destacam que embora tenham representado um avanço em termos de organização do ensino, os grupos escolares não conseguiram superar as barreiras impostas pela estrutura social da época, que limitava o acesso à educação para amplos segmentos da população.

Na atualidade, os grupos escolares são compreendidos como um marco no desenvolvimento da educação pública brasileira. Conforme aponta Veiga (2007), sua criação marcou o início de um processo de profissionalização e sistematização do ensino, cujos efeitos são percebidos até os dias de hoje na estruturação do sistema educacional. Além disso, o legado dos grupos escolares permanece na memória histórica da educação, sendo objeto de estudos que buscam compreender os caminhos trilhados pelo ensino público no Brasil.

No contexto histórico de Altamira, a implantação do Grupo Escolar foi uma forma que o estado encontrou para se fazer presente em um período que a região estava despontando no cenário econômico de exploração do látex, durante o ciclo da borracha (Costa, 2019). E até a década de 1970, o Grupo Escolar foi a unidade de ensino de referência para o desenvolvimento do trabalho docente, inclusive da professora Ducilla Almeida.

Após alguns anos de dedicação ao trabalho como professora, Ducilla foi aprovada no curso de Pedagogia da UFPA no campus de Santarém. À época, a cidade de Altamira não possuía um campus universitário, tampouco oferecia cursos de ensino superior.

Em meados da década de 1980, o curso de Pedagogia em Altamira foi profundamente influenciado pelas transformações políticas e sociais em curso no Brasil, especialmente pelas estratégias de interiorização promovidas pelo regime militar. A região da Transamazônica vivia um processo de colonização acelerada, marcado pela migração de famílias oriundas de diversas partes do país e pela construção de infraestrutura como parte dos projetos de integração nacional. Esse movimento gerava novas demandas educacionais e, diante disso, o curso de Pedagogia passou a desempenhar um papel central na formação de professores para atender à crescente população escolar da região.

Contudo, essa formação ocorria sob os efeitos das reformas educacionais iniciadas com a Lei nº 5.540/68 e o Parecer nº 252/69 que, segundo Saviani (2007), representaram um marco de desarticulação da formação docente no Brasil. Ao comentar tais mudanças, o autor observa que “a Reforma Universitária de 1968 repercutiu de forma desorganizadora na formação de professores, uma vez que fragmentou a estrutura dos cursos, separando o

bacharelado da licenciatura e esvaziando o curso de Pedagogia de seu papel formativo mais amplo" (Saviani, 2007, p. 234).

Em Altamira, essas mudanças foram sentidas de maneira ainda mais intensa devido à precariedade das instituições de ensino superior em implantação na região. O curso de Pedagogia era frequentemente concebido como um espaço para a formação de especialistas em funções técnico-administrativas, supervisores, orientadores, administradores escolares, em detrimento da formação de professores para a docência nas séries iniciais, justamente onde havia maior carência. Tal realidade reflete o que Saviani denuncia como uma tentativa de "substituir o papel político-pedagógico do professor por funções tecnocráticas alinhadas ao ideário da pedagogia tecnicista" (Saviani, 2007, p. 239).

A pedagogia tecnicista, fortemente influente no período, buscava uma educação voltada à eficiência e à racionalização de processos, tratando a prática educativa como um conjunto de procedimentos a serem aplicados, desconsiderando os aspectos sociais e históricos que envolvem o ato de educar. Neste sentido, a prática pedagógica em Altamira se via diante de um duplo desafio: responder às exigências burocráticas do sistema educacional e, ao mesmo tempo, lidar com as demandas reais de comunidades marcadas por desigualdades, deslocamentos e tensões socioculturais.

Apesar das dificuldades, o curso de Pedagogia também foi espaço de resistência e reinvenção da prática educativa. Como destaca Saviani, "mesmo diante do avanço da pedagogia tecnicista, começaram a emergir no campo educacional brasileiro propostas críticas que buscavam articular a educação à transformação social" (Saviani, 2007, p. 245). Essa perspectiva crítica começava a ganhar força entre alguns educadores e estudantes, ainda que de forma tímida em contextos interiorizados como Altamira. O compromisso com uma educação comprometida com a realidade local, com os sujeitos da Amazônia e com a formação humana integral alimentava práticas que iam além das prescrições curriculares impostas.

Em 1970, Ducilla recebeu uma bolsa de estudos do Curso de Formação de Professor/Supervisor para o Ensino Elementar, programa ofertado pelo Ministério da Educação MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Inhumas/Goiás.

O curso de formação para professor supervisor tinha como objetivo capacitar docentes para atuarem na supervisão pedagógica, função considerada essencial para a garantia da qualidade do ensino nas instituições escolares. Conforme Libâneo (2001), esse profissional exerce um papel estratégico na orientação, no planejamento e no acompanhamento das práticas

pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Além disso, contribui significativamente para o desenvolvimento contínuo do corpo docente, promovendo a articulação entre teoria e prática e a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem (Veiga, 1991). Embora inserida em um modelo tecnicista nos anos 1970, a função de supervisor pedagógico foi reconhecida, inclusive por Saviani (2007), como um espaço possível de resistência e transformação, a depender da intencionalidade formativa com que fosse exercida.

Em 1971, ao retornar para Altamira, a professora Ducilla foi designada Supervisora da Secretaria de Estado de Educação, iniciando uma fase marcante em sua trajetória educacional. Desde então, sua dedicação à educação não se restringiu apenas à docência em diversos colégios de Altamira, mas também se estendeu à coordenação de setores estratégicos na área educacional.

Como supervisora, a professora Ducilla desempenhou um papel essencial na orientação pedagógica, no acompanhamento das práticas docentes e na implementação de políticas educacionais voltadas para a melhoria do ensino na região. Sua atuação transcendeu as barreiras da sala de aula, consolidando-a como uma figura de destaque no fortalecimento da educação pública local.

A dedicação da professora Ducilla ao setor educacional ultrapassou as funções administrativas e pedagógicas tradicionais, destacando-se por sua liderança comprometida com a construção de uma educação de qualidade em um período marcado por profundas transformações educacionais e sociais. Sua atuação evidencia a importância do supervisor pedagógico como agente fundamental na mediação entre as orientações oficiais e as práticas escolares locais, especialmente em contextos desafiadores como o de Altamira na década de 1970. Como aponta Saviani (2007), a supervisão, ainda que muitas vezes imersa em uma perspectiva tecnicista naquele período, desempenhava papel crucial na organização e acompanhamento do trabalho docente. Além disso, Veiga (1991) destaca que, mesmo diante das limitações políticas e estruturais, a supervisão pedagógica pode atuar como instrumento de desenvolvimento profissional e social, promovendo reflexões que ultrapassam o mero controle burocrático.

Eu viajava muito nessas estradas da Transamazônica, visitando as escolas que estavam sendo construídas às margens da rodovia, para dar suporte aos trabalhos pedagógicos, era de difícil acesso, durante o inverno demorava muito para chegar às escolas, que hoje são apenas de duas a três horas de viagem, no verão era muita poeira, tudo era muito precário (Ducilla Almeida, 2024, informação verbal).

Esta fala traz à tona uma dimensão concreta da realidade educacional na Amazônia durante o período de expansão da infraestrutura promovida pela construção da rodovia Transamazônica. O relato evidencia as condições adversas enfrentadas pelas profissionais da educação, especialmente no que se refere à mobilidade, ao clima e à precariedade estrutural. As dificuldades de acesso, marcadas pelas longas distâncias, estradas intransitáveis no inverno amazônico e poeira intensa no verão, revelam os desafios físicos e geográficos que moldavam (e ainda moldam) o exercício da supervisão pedagógica em contextos rurais e de fronteira.

Além disso, a fala de Ducilla destaca a função essencial do trabalho pedagógico itinerante, realizado mesmo sob condições extremamente difíceis, o que demonstra um alto nível de engajamento profissional e resistência frente às carências logísticas. Há também um importante elemento de memória comparativa: ao dizer que hoje o percurso leva apenas “duas a três horas”, a autora sinaliza as transformações no território ao longo do tempo, sem, no entanto, deixar de marcar a precariedade histórica vivida.

Esta narrativa se insere na lógica da História Oral, em que a experiência individual permite reconstruir práticas e condições de trabalho negligenciadas pela historiografia oficial. O protagonismo de uma mulher educadora nesse processo reforça o papel central das professoras na construção de uma educação pública em regiões distantes dos centros de decisão política.

Uma estrada que, algumas vezes, era coberta de poeira e, em outras vezes, tomada por lama e completamente intrafegável (Cesar, 2019). Assim era a realidade de quem precisava transitar pela rodovia Transamazônica. Durante o inverno, os inúmeros atoleiros dificultavam ainda mais o deslocamento, tornando essencial o auxílio de tratores para retirar os veículos presos na lama. Contudo, esses serviços eram cobrados a preços elevados, obrigando os viajantes a pagar para seguir viagem. Caso contrário, ficariam parados por tempo indeterminado no meio do nada, sem qualquer possibilidade de alcançar seu destino.

Essa situação impactava diretamente a vida de muitos, especialmente daqueles que precisavam chegar à escola. O trajeto escolar era uma jornada árdua e desafiadora, em que as adversidades da rodovia muitas vezes se tornavam obstáculos intransponíveis. Para estudantes e professores, a busca por educação exigia não apenas esforço, mas também resiliência diante das dificuldades impostas pela infraestrutura precária e pelas condições climáticas adversas. Essa realidade, marcada por desafios diários, simboliza a luta de muitas comunidades amazônicas pelo acesso à educação, mesmo em meio às adversidades.

Para Saviani (2011), a organização do trabalho pedagógico deve articular os conteúdos escolares com a realidade social dos alunos, promovendo uma educação crítica e emancipadora.

Isso implica em um planejamento que considere os objetivos educacionais, os conteúdos a serem ensinados, as metodologias adequadas e a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Saviani (2011), o trabalho pedagógico deve ser planejado de forma consciente, considerando as condições históricas e sociais dos educandos. Ele defende que a escola deve proporcionar aos alunos o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, permitindo-lhes compreender e intervir na realidade social.

As escolas eram construídas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) às margens da Rodovia da Transamazônica e tinham como finalidade ofertar o ensino fundamental completo, da 1^a a 8^a série. Eram denominadas escolas-sede, pois deveriam exercer papel central de apoio administrativo e pedagógico às demais escolas situadas nos travessões e comunidades adjacentes. No entanto, essas instituições não funcionaram de modo satisfatório. Havia carência de infraestrutura adequada, escassez de materiais didáticos, ausência de merenda escolar e, principalmente, falta de professores habilitados, especialmente para as séries finais do ensino fundamental 5^a a 8^a série (Silva, 2008).

Diante dessas adversidades, as famílias mobilizavam-se coletivamente na construção de alternativas locais. Em regime de mutirão, erguiam pequenas escolas de palha ou madeira, improvisavam mobiliário escolar, adquirindo quadros e giz por conta própria, e designavam uma professora da própria comunidade para assumir turmas multisseriadas, onde crianças da 1^a a 4^a série eram atendidas simultaneamente. Paralelamente, reivindicavam junto à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) a designação de uma docente com formação específica para assegurar melhores condições ao processo de ensino-aprendizagem.

Este cenário evidencia não apenas os limites das políticas públicas educacionais nas áreas de colonização recente, mas também a centralidade da ação coletiva e comunitária na garantia do direito à educação. Como ressalta Silva (2008), as práticas cotidianas das famílias migrantes na Transamazônica, especialmente no tocante à organização da vida escolar, representam formas concretas de participação política e de resistência à ausência do Estado.

3.6 As condições do trabalho docente no panorama da educação de Altamira na década de 1970

Foi o período do crescimento das massas em busca de vagas nas escolas. As grandes transformações na educação da região e na forma como se organizava a antiga escola primária teve início na década de 1970. A população total da região cresceu em ritmo acelerado em

função das migrações para a Amazônia. E as populações urbanas começaram a aumentar rapidamente e sem cessar, dado o processo de concentração da terra no interior da Amazônia. Assim, afirma Loureiro (2007, p 20) “E esta se fez acompanhar da expulsão da população do campo, que até então aí habitava, pelas mais diversas formas, desde as pacíficas, até as mais violentas”.

Com a chegada das famílias de migrantes à região, tornou-se urgente a construção de novas escolas, uma vez que não havia vagas suficientes para atender à demanda crescente. Conforme aponta Silva (2008, p. 265), visando suprir essa necessidade, o INCRA iniciou a construção de escolas ao longo da rodovia, a cada dez quilômetros, com o objetivo de oferecer o ensino primário, abrangendo da 1^a a 8^a série. Essas escolas, situadas em áreas remotas, buscavam atender às comunidades recém-estabelecidas na região, permitindo o acesso à educação básica em um contexto em que a infraestrutura ainda era precária e os recursos limitados.

A iniciativa visava garantir que crianças e adolescentes tivessem a oportunidade de estudar sem precisar percorrer grandes distâncias, enfrentando as dificuldades do trajeto, especialmente em função das condições adversas das estradas da Transamazônica. No entanto, apesar da relevância dessas construções para ampliar o acesso à educação, persistiam desafios relacionados à qualidade do ensino oferecido, evidenciando que a simples ampliação da infraestrutura não garantia necessariamente a efetividade da aprendizagem.

A reforma do ensino na década de 1970 reflete claramente a necessidade de preparar o indivíduo para a vida urbana e acomodar as grandes massas migratórias que ocorriam na região da Amazônia. A escola primária tradicional, com seus métodos e estruturas limitadas, precisou se adaptar rapidamente à realidade das intermináveis e agitadas filas de pais e crianças, oriundas do interior, que buscavam vagas nas escolas, muitas vezes batendo às portas das instituições de ensino em busca de acesso (Loureiro, 2007).

Este cenário evidencia os desafios educacionais impostos pelo rápido crescimento populacional e pela transição de uma sociedade rural para uma sociedade urbana, que exigia um sistema educacional mais abrangente e capaz de atender a um número crescente de alunos. A reforma, portanto, não só visava à modernização do currículo, mas também ao atendimento dessa demanda emergente, com o intuito de integrar as novas populações ao contexto urbano e à sociedade, promovendo um processo educacional mais inclusivo. Contudo, as soluções encontradas nem sempre foram suficientes para suprir as complexas necessidades educacionais da região, refletindo os dilemas enfrentados na adaptação do sistema educacional às novas realidades sociais e econômicas.

Como observa a professora Ducilla, em sua narrativa:

Antes da abertura da rodovia Transamazônica, a única escola formalmente reconhecida em Altamira era a Escola Porfirio Neto. As demais instituições de ensino, no entanto, não possuíam prédio próprio. Elas funcionavam de maneira improvisada, geralmente em residências de professoras que alugavam um cômodo de suas casas ao Estado para ministrar aulas. Esse modelo precário não atendia de maneira eficaz à crescente demanda educacional da região, o que gerava dificuldades para a população local (informação verbal).

A fala evidencia as limitações estruturais e institucionais do sistema educacional de Altamira no período anterior à abertura da rodovia Transamazônica, destacando a precariedade física das escolas e a improvisação das condições de trabalho docente. A referência à Escola Porfirio Neto como a única reconhecida formalmente reforça a ideia de centralização e escassez de infraestrutura pública, indicando um cenário de abandono do poder público em regiões mais isoladas da Amazônia brasileira.

A prática de utilizar as residências das professoras como salas de aula revela uma realidade em que as mulheres educadoras não apenas ensinavam, mas também ofereciam o espaço físico necessário à existência da escola, assumindo uma dupla responsabilidade: pedagógica e material. Tal condição reforça o protagonismo das professoras na manutenção da educação local, mesmo diante da ausência estatal, além de evidenciar as desigualdades sociais e regionais no acesso à escolarização.

Este relato se insere em um contexto mais amplo de transformações impulsionadas pela construção da Transamazônica nos anos 1970 que, embora tenha ampliado o acesso físico à região, não solucionou imediatamente as carências estruturais do sistema educacional. A fala de Ducilla, portanto, documenta uma memória social de resistência e improvisação que marca a história da educação na Amazônia.

Com o aumento da necessidade de mais espaços para acolher os alunos, a Prelazia do Xingu passou a disponibilizar barracões e salas de culto, que nos finais de semana eram transformadas em espaços para a catequese. Essa solução improvisada refletia as condições precárias e a falta de infraestrutura adequada para o ensino na região. No entanto, com a migração de um número maior de pessoas para a região, a situação educacional tornou-se ainda mais crítica.

Em resposta a essa crescente demanda, por meio da resolução nº 36, de 08 de março de 1973, do Conselho Estadual de Educação, o governo do Estado autorizou a criação de novas escolas em Altamira. Assim, foram estabelecidas as escolas Deodoro da Fonseca, Antônio Gondim Lins e D. Clemente Geiger, que passaram a integrar a rede de ensino estadual. No

entanto, a construção de um prédio próprio para essas escolas foi um processo demorado. Somente em 1975, após muitos anos de funcionamento improvisado, foi autorizada a construção do prédio da Escola D. Clemente Geiger, representando um avanço significativo para a educação local.

A criação dessas escolas e a construção de seus prédios próprios, embora tardia, marcaram um passo importante na institucionalização do ensino em Altamira. Contudo, a realidade de improvisação nas escolas ainda perdurou por algum tempo, refletindo as dificuldades enfrentadas na região em termos de recursos e infraestrutura. As soluções temporárias, como o uso de barracões e casas alugadas, evidenciam os desafios do processo de adaptação à nova realidade educacional, impulsionada pela migração e pelo desenvolvimento da rodovia Transamazônica.

Esse período foi fundamental para a compreensão das necessidades educacionais em áreas de grande expansão populacional e infraestrutura limitada, e ajudou a moldar as políticas públicas educacionais que viriam a ser implementadas nos anos seguintes.

Em 1996, a professora Ducilla Almeida foi nomeada Diretora da 10ª URE, tendo desenvolvido trabalhos relevantes, como a implantação dos Cursos de 2º Grau de Ciências Biológicas e Enfermagem; a polarização do Ensino Modular nos municípios de Placas, Medicilândia, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio; a reforma das Escolas Polivalente e Gondim Lins e a municipalização do ensino fundamental, função que permaneceu até o mês de abril de 1998, quando se afastou devido à aposentadoria, conforme Portaria nº 4404/97.

Ducilla Almeida participou de diversos eventos, como cursos, conferências, treinamentos, seminários, congressos e fóruns promovidos por entidades de atuação local, estadual e federal. Devido à sua atuação como educadora sempre pautada pelo profissionalismo responsável, recebeu diversas condecorações que as deixam muito orgulhosa.

Incansável defensora dos direitos de todos nos diversos setores da sociedade, filiou-se ao Partido Social Democracia Brasileira (PSDB) em 1996, onde ainda luta para superar os desafios.

As demandas sociais que envolvem crianças, jovens, adultos e idosos, se tornem em políticas públicas, e que, as já existentes, passem a ser desenvolvidas com responsabilidade e respeito, buscando a humanização do trabalho, das pessoas e a paz social (Ducilla Almeida, 2024, informação verbal).

Esta fala expressa uma perspectiva ética e humanista sobre a formulação e implementação de políticas públicas, apontando para a urgência de se transformar as demandas

reais da população em ações concretas do Estado. A docente convoca uma responsabilidade coletiva e institucional no desenvolvimento de políticas que atendam às necessidades de diferentes gerações, da infância à velhice.

O trecho também evidencia uma crítica implícita à ineficiência ou desumanização de políticas já existentes, ao sugerir que estas precisam ser reformuladas ou melhor executadas com "responsabilidade e respeito". A menção à "humanização do trabalho, das pessoas e a paz social" reforça uma visão de sociedade que prioriza valores éticos, inclusão e dignidade humana, colocando a pessoa no centro das ações do poder público.

Ela faz parte de uma família que deixou um legado marcante e contribuiu significativamente para o desenvolvimento de Altamira e de toda a região. Sua mãe, Dulcinéia, foi a primeira professora do município de Vila do Xingu; seu tio, Edson Almeida, exerceu o cargo de prefeito de São Félix do Xingu; e seus avós, Deoclides e Leônida Almeida, foram os autores da melodia do Hino de Altamira.

Eu fico muito feliz em fazer parte desse processo histórico vivido atualmente por nossa cidade que ora completa 113 anos. A minha contribuição está pautada no meu trabalho desenvolvido ao longo desses anos de atuação na área educacional. É o que sei fazer, é o que eu amo fazer (Ducilla Almeida, 2024, informação verbal).

A fala de Ducilla evidencia um sentimento de pertencimento e orgulho por parte da professora em relação à sua trajetória profissional e ao desenvolvimento histórico de sua cidade. A menção ao "processo histórico" em curso, por ocasião do aniversário de 113 anos do município, indica que a autora se reconhece como sujeito ativo da história local, valorizando sua participação no campo educacional como uma forma concreta de contribuição para o coletivo.

O discurso está ancorado em uma identidade profissional construída com base na experiência, no afeto e na dedicação. Ao afirmar "é o que sei fazer, é o que eu amo fazer", Ducilla expressa uma visão de trabalho que vai além da função técnica, revela uma relação vocacional e afetiva com o magistério, o que reforça a noção de compromisso ético com a educação.

Além disso, ao situar sua atuação como parte de um "processo histórico", a fala se alinha com uma concepção de história como prática viva e cotidiana, composta pelas ações de sujeitos comuns, como as educadoras e educadores que contribuem para transformar realidades locais.

Os anos dedicados à Educação lhe renderam uma homenagem especial e que ficará marcada na história de Altamira. Uma instituição educacional recebeu o seu nome, a Escola Estadual de Ensino Médio Ducilla Almeida do Nascimento, localizada no Bairro Ivalândia.

Figura 2 – Escola que homenageia a professora Ducilla Almeida do Nascimento



Fonte: Arquivo da autora.

O início do projeto da escola Ducilla Almeida para o Município de Altamira e região, escola de ensino médio, foi aprovado pelo governo federal em parceria com o Estado, recurso do projeto Alvorada², no governo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A iniciativa foi lançada na época em que o governador do Estado do Pará era o Dr. Almir Gabriel. A construção da escola foi concluída durante a gestão do governador Simão Jatene, que também foi responsável por sua inauguração.

O processo de construção da escola teve início em 1999, marcado por diversas lutas e mobilizações. Na época, o secretário de Educação do Estado, Dr. Nilson Pinto, demonstrou grande espírito público e determinação para viabilizar a implantação dessa unidade escolar em Altamira. A necessidade era evidente, pois a cidade contava apenas com duas escolas de ensino médio e um pequeno anexo da Escola Nair Lemos, o que tornava insuficiente o atendimento à crescente demanda de alunos.

Após aprovação, a nova escola foi projetada para atender mais de mil jovens nos três turnos, oferecendo uma estrutura moderna e completa para garantir um ensino de qualidade. O espaço foi equipado com laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta e todos os recursos necessários para o início do ano letivo. Além disso, um grande avanço foi a

² Programa de Combate à Pobreza IDH-14.

implementação do programa Navega Pará, proporcionando acesso à internet para todos os alunos, um diferencial inovador para a época.

A obra teve início no ano de 2003, fui convocado pelo secretário de Educação para uma missão de grande responsabilidade: encontrar um local adequado para a construção da escola. Essa tarefa exigia a identificação de uma área que pudesse ser doada ou adquirida pelo município, o que se mostrou um grande desafio.

Na época, enfrentei dificuldades com o prefeito, que impôs diversos obstáculos e chegou a afirmar que a escola não seria construída, alegando que se tratava apenas de um projeto para a construção de um muro. No entanto, eu sabia que se tratava de um projeto concreto e de extrema importância para a cidade, então não medi esforços para localizar o terreno ideal.

A busca se mostrou ainda mais complexa porque, no centro da cidade, não havia uma área de pelo menos 6 mil metros quadrados disponível para a construção da escola. Percorri diversos locais em busca do espaço adequado, mas muitas das áreas analisadas apresentavam problemas, como risco de alagamento e inundação durante o período chuvoso, ou estavam situadas em áreas de preservação permanente (APP), impossibilitando a implantação do projeto.

Diante das dificuldades para encontrar um terreno adequado no centro da cidade, decidimos levar o projeto para o Conjunto Ivalândia, também conhecido na época como Jardim Fortaleza. Os terrenos dessa área pertenciam a um empresário local que demonstrou interesse em vender o espaço para a construção da escola. No entanto, a negociação encontrou um novo obstáculo: a falta da documentação exigida pelo Estado para a efetivação da compra.

Outro fator determinante foi a localização, situada em uma área remota, cercada por vegetação densa e com poucas residências nas proximidades. A região encontrava-se afastada do centro urbano e de grandes fluxos populacionais, o que, à primeira vista, poderia representar um desafio. No entanto, considerei esse local ideal, pois antevia o potencial de crescimento da cidade. Com o avanço do desenvolvimento urbano, a região passaria a receber um número significativo de jovens, impulsionado pelo surgimento de novos bairros. Atualmente, a escola está estrategicamente bem localizada, refletindo a assertividade das decisões tomadas naquele momento.

Para viabilizar a aquisição foi necessário regularizar toda a documentação da área, um processo que acompanhamos de perto. Com o passar do tempo, o nome do bairro também sofreu alterações: de Jardim Fortaleza tornou-se Jardim Altamira e, atualmente, é conhecido como Jardim Ivalândia.

Essa foi uma grande conquista para a educação de Altamira. Após a limpeza do terreno, a construção da escola foi concluída em um prazo de um ano e meio. Finalmente, no dia 25 de maio de 2005, a escola foi inaugurada durante o governo da prefeita do mesmo partido político de Ducilla, marcando um avanço significativo no acesso ao ensino médio na região.

Tivemos a honra de prestar homenagem a uma personalidade que dedicou sua vida à educação neste município e em toda a região. Trata-se da professora Ducilla Almeida do Nascimento, uma profissional de grande relevância que exerceu funções tanto na esfera municipal quanto estadual, além de ter atuado como diretora da 10ª Unidade Regional de Ensino (URE). Sua trajetória representa um marco na educação local, tornando essa homenagem um reconhecimento justo e significativo para toda a comunidade educacional de Altamira e da região da Transamazônica.

O processo de autorização para a construção da escola foi extremamente complexo, iniciando-se pela regularização da área onde seria instalada. Na época, havia um impasse entre o município e o estado, agravado pelo relacionamento conturbado entre o prefeito e o governador. Embora o governo estadual manifestasse interesse em executar a obra, as dificuldades em alcançar um consenso transformaram a situação em um verdadeiro impasse administrativo.

Diante desse cenário, foi necessário mobilizar pessoas comprometidas com a causa educacional, incluindo testemunhas e lideranças locais, para garantir a legalização do terreno. Além disso, houve intensa articulação política para convencer o prefeito a assinar a liberação necessária para viabilizar o projeto.

Atualmente, é gratificante observar os frutos desse esforço: inúmeros alunos concluindo sua formação, muitos já graduados e inseridos no mercado de trabalho em diversas áreas profissionais. Essa realização reafirma a importância do investimento na educação como instrumento de transformação social e desenvolvimento regional.

Essa realização representa uma conquista significativa, e sinto uma imensa satisfação em compartilhar esse depoimento. Trata-se da concretização de um sonho para nossa cidade, fruto da visão e do empenho de pessoas que dedicaram suas vidas à educação. A concretização desse projeto também contou com a contribuição fundamental da prefeita da época, que, assim como a professora Ducilla Almeida do Nascimento, integrava o grupo político vigente.

É uma grande honra poder afirmar que a professora Ducilla, cujo sobrenome, Nascimento, coincidentemente compartilho, foi a personalidade homenageada ao dar nome à instituição de ensino. Esse reconhecimento reflete não apenas sua trajetória e dedicação à

educação, mas também a valorização daqueles que contribuíram para o desenvolvimento educacional de nossa região” (Marcos Nascimento³, fevereiro de 2025, informação verbal).

É uma conquista que muito me orgulha, pois sei que esse é o reconhecimento de um trabalho feito com carinho, com amor à profissão (Ducilla Almeida, 2024, informação verbal).

De fato, é motivo de orgulho porque a Escola Ducilla Almeida do Nascimento atende comunidades carentes da periferia e recebe muitos estudantes durante a manhã, tarde e noite.

Ela continuou conquistando o seu espaço no cenário educacional, durante muitos anos, após a sua aposentadoria continuou exercendo seus trabalhos educacionais rumo ao sucesso da Educação neste município, exercendo a função de Coordenadora da Rede Vencer, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Terminou a sua jornada no Município de Vitória do Xingu na Secretaria Municipal de Educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do pesquisador em História da Educação ocorre em diferentes etapas, cada uma trazendo seus próprios desafios e benefícios. Nesse percurso, a expectativa de construir uma narrativa científica sobre um sujeito inserido na macro história exige um distanciamento crítico que transcende o senso comum e as interpretações subjetivas sobre o objeto de estudo.

No caso específico da investigação sobre a trajetória de uma professora da rede pública, a complexidade se acentua, uma vez que é necessário equilibrar o rigor acadêmico com uma análise sensível e contextualizada das experiências vividas. Ao adotar a abordagem narrativa, considera-se que as memórias não são meros relatos do passado, mas formas de significar vivências, construir identidades e dar sentido às práticas profissionais.

Conforme Josso (2004), as histórias de vida revelam processos de formação que articulam tempo, lugar e relações, permitindo compreender como sujeitos constroem saberes a partir de suas experiências. De modo semelhante, Clandinin e Connelly (1995) defendem que as narrativas são uma forma de conhecimento que emerge da experiência e, portanto, essenciais para investigar o cotidiano escolar e a constituição da identidade docente. Assim, a escuta atenta e a interpretação crítica tornam-se fundamentais para acessar sentidos mais profundos da prática pedagógica vivida.

O ofício do pesquisador vai além da mera coleta de dados. Trata-se de um processo interpretativo dinâmico, no qual o pesquisador constantemente se adapta e refina sua abordagem à medida que avança na investigação. Nesse trajeto, elementos como valores

³ Marcos Nascimento, membro da câmara de vereadores, participou diretamente da implantação da Escola Ducilla Almeida do Nascimento no município de Altamira.

individuais, aspirações acadêmicas, fontes disponíveis e restrições metodológicas se entrelaçam, formando um conjunto de subjetividades e objetividades que se complementam e, muitas vezes, se tornam indissociáveis. A construção da História, portanto, não é apenas um ato de resgate do passado, mas também um exercício crítico que demanda sensibilidade, análise criteriosa e compromisso com a veracidade dos fatos.

Le Goff (1986) discute o cotidiano como espaço propício para a inserção, na historiografia, de personagens até então marginalizados, em contraposição à ênfase tradicional nos grandes heróis, já amplamente exaltados. Ao destacar esses personagens "coadjuvantes", o autor propõe a valorização da chamada "pequena história", que se concentra nos hábitos, costumes e vivências das pessoas comuns. Essa abordagem amplia o escopo da pesquisa histórica, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais que moldaram diferentes épocas.

A história de vida não se resume a uma simples descrição de fatos, mas sim à construção narrativa de uma existência única e irrepetível. Como afirma Carino (2000, p. 163), trata-se da expressão da relação entre o indivíduo e seu contexto histórico, articulada por sua consciência e subjetividade. Nesse sentido, o relato não apenas registra fatos, mas também reflete as dinâmicas de representação que moldam a subjetividade humana, considerando o indivíduo tanto em sua singularidade quanto em sua interação com o mundo ao seu redor. Assim, narrar uma vida exige mais do que relatar eventos: envolve a arte de caracterizar e personalizar um personagem em sua totalidade, explorando a complexidade de sua trajetória e a riqueza de sua identidade.

Historiar consiste em reconstituir a trajetória de um indivíduo singular, considerando sua identidade por meio de suas ações, discursos e influências ao longo da vida. Nesse processo, o pesquisador assume o papel de intérprete e reconstrutor da narrativa da trajetória profissional, utilizando sua própria perspectiva como lente analítica. No entanto, a construção dessa trajetória não se dá de maneira isolada, pois tanto a identidade quanto a singularidade da trajetória profissional da professora Ducilla estão intrinsecamente vinculadas às circunstâncias históricas e socioculturais que moldam sua existência. Assim, a sua história se configura como um campo de investigação que articula subjetividade, contexto e memória, proporcionando uma leitura crítica e interpretativa da experiência humana.

A tentativa de narrar a trajetória profissional e a memória docente da professora Ducilla Almeida do Nascimento foi uma alternativa para encontrar meios para compreender a relação entre a formação educacional e inserção no magistério das professoras de um período da história altamirense muito particular, e dessa forma buscou-se contribuir para a análise da

atuação pedagógica e do percurso formativo no contexto de Altamira. Esse enfoque transcendeu a mera descrição das narrativas ou a apresentação de aspectos curiosos de sua trajetória, buscando situar suas experiências dentro do panorama histórico e educacional mais amplo. Desse modo, a narrativa não apenas resgatou sua caminhada profissional, mas também possibilitou reflexões críticas e problematizações acerca dos desafios, influências e transformações no campo da educação ao longo de sua trajetória.

A trajetória profissional e a memória docente da professora Ducilla Almeida do Nascimento, entre 1970 e 1979, inserem-se em um período de grandes transformações políticas, sociais e educacionais no Brasil. Durante o regime militar, o governo implementou políticas de ocupação na Amazônia, como a construção da Rodovia Transamazônica, sob o lema "terra sem homem para homem sem terra", promovendo a migração em massa para a região Norte. Esse processo impactou diretamente a estrutura educacional local, desafiando professores como Ducilla a atuarem em contextos de precariedade e improviso.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 trouxe significativas mudanças ao ensino brasileiro, alinhando-o às diretrizes do regime militar. Essa legislação reformulou o ensino fundamental e médio, tornando obrigatório o ensino profissionalizante no antigo segundo grau, com o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa medida, em vez de promover uma formação crítica e humanística, reforçou um modelo tecnicista que limitava a autonomia do ensino e reduzia o papel da escola a uma função meramente produtivista.

Para os professores da época, essas mudanças representaram desafios tanto na adaptação às novas diretrizes curriculares quanto na adequação às condições adversas de ensino, especialmente em regiões em processo de ocupação, como a Amazônia. A experiência da professora Ducilla Almeida do Nascimento reflete o esforço das docentes em garantir a educação em meio a essas transformações, desempenhando um papel essencial na formação das novas gerações.

Ao resgatar essa memória docente, este estudo contribui para a valorização da história da educação na região Norte, evidenciando como as políticas governamentais impactaram o cotidiano escolar. A trajetória da professora Ducilla não apenas ilustra as dificuldades enfrentadas no período, mas também reforça a importância do professor como agente de resistência e transformação em um sistema educacional marcado por desafios estruturais e ideológicos.

Este trabalho proporciona possibilidades para a ampliação do conhecimento sobre as interações entre história e memória, bem como sobre os imaginários e as mentalidades

individuais e coletivas que se entrelaçam de forma dinâmica. O autor destaca a importância da metodologia da história oral como metodologia que permite não apenas o reconhecimento das trajetórias individuais e coletivas, mas também a valorização das vivências e das narrativas que dão sentido às experiências de diferentes grupos sociais. Ao adotar essa abordagem, respeita-se as especificidades de cada sociedade, permitindo uma compreensão mais ampla e sensível das construções históricas e culturais (Matos, 2011).

Este método é essencial para a construção de narrativas que não apenas resgatam memórias pessoais, mas também revelam como essas memórias se conectam a contextos históricos mais amplos. A memória não é apenas um relato do passado, mas também uma construção dinâmica influenciada pelas experiências, crenças e valores de uma determinada época.

Desta forma, ao utilizar a história oral como ferramenta metodológica, o trabalho não apenas amplia os conhecimentos sobre o passado, mas também proporciona uma compreensão mais profunda sobre como as narrativas individuais se entrelaçam com os processos históricos e sociais. Esse olhar contribui para a valorização da pluralidade de vozes na construção do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas para uma investigação. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1970.
- BANDEIRA, Lourdes. **Gênero e docência**: uma análise das representações sociais sobre o trabalho docente feminino. São Paulo: Cortez, 1996.
- BARBOSA, Ronaldo. **Desenvolvimento e conflito socioambiental**: a Usina de Belo Monte e os impactos em Altamira. Belém: NAEA/UFPA, 2020.
- BARROS, José D'Assunção. A história social: seus significados e seus caminhos. **LPH - Revista de História da UFOP**, Mariana, v. 15, n. 15, p. 235-256, 2005.
- BENJAMIM, Walter. **Teses sobre o conceito de história**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense. 1989. (Obras Escolhidas, 3).
- BORGES, Maria Elisa Linhares. **História & fotografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 23. ed. São Paulo: Cultrix, 1983.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Memória no Outono. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 297–310, 1998.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Crêa em cada uma das freguezias e das capellas curadas um Juiz de Paz e suplente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm. Acesso em: 10 maio. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l15692.htm. Acesso em: 13 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2021/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

BURKE, Peter. A História do acontecimento e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1981. p. 327-348.

BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. **Handbook of Complementary Methods in Education a Research**. Washington: American Educational Association, 2006. p. 477-487.

CANCELA, Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves. Educação, civilização e instrução pública: as elites e a escola primária no Brasil do século XIX. In: FREITAS, Marcos Cesar de (org.). **História social da infância e da família**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 139–158.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da escola primária republicana (1889–1930). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con) formação das identidades profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho docente, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2006. p. 1-16.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLANDININ,D.Jean; CONNELLY,F.Michel.1995.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative Inquiry. In: GREEN, Judith L; CAMILLI, G. ELMORE, P.B. (eds). **Handbook of complementary methods in education research**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers,2011.p.477-487.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, Wilma Baia. Da naturalização do papel social da mulher à função de professora: reflexões sobre ideal de formação no i.e.e.p – estado do Pará. **OPSI**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 79-95, 2006. DOI: 10.5216/o.v6i1.9315.

COMISSÃO Pastoral da Terra Prelazia do Xingu – CPT, ano de 1982.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. História e historiografia educacional na Amazônia: uma radiografia da produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em educação da Região Norte do Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 193-204, 2011.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas do poder: mulher e política na Bahia.** Salvador: NEIM/UFBa; Assembleia Legislativa da Bahia, 1998. (Coleção Bahianas, 2).

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1998.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 151-172, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os Tempos e os Espaços Escolares do Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil. **Revista brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, 2000.

FERREIRA, Leandro. **Altamira e a Transamazônica: história, ocupação e conflitos sociais na Amazônia brasileira.** São Paulo: UNESP, 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Na Amazônia um milhão de novas famílias até 82.** São Paulo, 1972.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza **Raízes históricas do ensino secundário público na Província do Grão-Pará:** o Liceu Paraense (1840-1889). 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino. **José Veríssimo (1857-1916) e a Educação Brasileira Republicana:** raízes da Renovação Escolar Conservadora. Campinas, SP: [S. n.], 2004.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. **Mulheres, saberes e práticas docentes:** entre o Império e a República no Pará. Belém: EDUFPA, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: maio. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-154, 2004.

KLEES, Steven J. The impact of gender on education reform and teacher policy. **Comparative Education Review**, v. 52, n. 2, p. 189-214, 2008.

KULESZA, João Batista. **História da educação no Pará.** Belém: Editora UFPA, 1998.

LANE, Sílvia. Gênero e trabalho docente: entre a reprodução e a resistência. In: SILVA, Tânia Stolze; SACHS, Ilma Passos (org.). **Gênero e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 135-156.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LEITE, Miriam L. Moreira. História e Fotografia. **Revista Vozes**, n. 3, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda J.; SILVA, Maria da Conceição Costa da (org.). **Formação de professores e conhecimento didático**. Curitiba: Ed. CRV, 2010. p. 13-38.

LIMA, Maria Alice Setubal. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Bárbara *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 435-452.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004b. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. Contexto: São Paulo, 2020.

MALHEIROS, Rogério Guimarães. **Igreja e Estado: discursos, tensões e acordos políticos (1883-1891)**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em História) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

MALHEIROS, Rogério Guimarães; ROCHA, Genyton O. R. da. Instrução, ciência e civilização: a Província do Grão-Pará e as influências francesa e estadunidense nas questões educacionais (1860 a 1870). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 48, p. 77-92, 2012.

MAUAD, Édila. **Famílias de Altamira: histórias nunca contadas**. Altamira: Edição da autora, 2022.

MELO, Clarice Nascimento de; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de (org.). **História da Educação no Pará**. Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NASSER, David; LACERDA, Benedito. **Normalista.** Intérprete Nelson Gonçalves. Nova York: RCA Victor, 1949. 1 disco 78 rpm, lado A. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/nelson-goncalves/dadosartisticos>. Acesso em: 10 maio. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995. p.73.

PEREIRA, Osny Duarte. **A Transamazônica** – prós e contras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PIMENTA, Selma G. (org.). **Didática:** teoria e pesquisa. Araraquara, SP: UECE/Junqueira & Marin, 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **A ordem é sempre outra:** vozes, história e memória. Tradução Leda Martins. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PORTUGAL, Darlene. **Colonização e resistência na Transamazônica:** migração, memória e identidade. Belém: EDUFPA, 2021.

PORTUGAL, Sonia A. Feiteiro. **Transamazônica: memórias e silêncios da migração.** 2021. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar – Brasil, 1890–1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIBEIRO, Ana Paula; MARTINS DE SOUZA, Maria Clara; COSTA, Fábio Henrique. A política educacional em Altamira no contexto da Transamazônica: formação para o trabalho e a exclusão docente. **Revista Amazônica de Educação**, v. 15, n. 2, p. 77-95, 2021.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Marcos Vinícius dos. Geografia e identidade territorial de Altamira (PA): entre o rio Xingu e a expansão urbana. **Revista Estudos Amazônicos**, v. 3, n. 1, p. 45-62, 2022.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Trilhas do Empoderamento de Mulheres, 1., 2012, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: NEIM/UFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/6848>. Acesso em: 10 maio. 2024.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pós-escrito: 1976. In: MORRIS, William. **Romantic to Revolutionary**. London: Merlin, 1976.

SAVIANI, Dermeval. **Costumes em Comum** – estudo sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SILVA, Maria Ivonete Coutinho da. **Mulheres migrantes na Transamazônica**: construção da ocupação e do fazer político. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SILVA, Tânia Stolze. Gênero e desigualdade no campo educacional. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 207-225.

SOUZA, Ezequiel de. Bandeiras Feministas pela Igualdade de Gênero. **Revista Espaço Acadêmico**, São Leopoldo, n. 108, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima. **Educação, Estado e cultura política no Brasil (anos 1930–1970)**. São Paulo: Autêntica, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. Campinas: Editora Alínea, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da teoria – ou um planetário de erros**. Tradução Waltensir Dutra. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil. *In: NUNES, Clarice (org.). O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiúza; VASCONCELOS, José Gerardo. **História, memória e educação**: aspectos conceituais e teóricos- metodológicos. Fortaleza: Eduece, 2018.

XAVIER, Wilson José Félix. **Razões e Sensibilidades**: um estudo sobre a construção do imaginário da docência Feminina (1865-1917). 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ZHOURI, Andrea. **Transamazônica revisitada**: conflitos socioambientais na construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.