PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE MULHERES-DOCENTES-PESQUISADORAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ[1]

SUBJECTIVE CONSTITUTION PROCESSES OF WOMEN EDUCATORS-RESEARCHERS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SOUTHERN AND SOUTHEASTERN PARÁ

Erica de Cassia Maia Ferreira [*]
ericadecassia_maia@hotmail.com

Nilsa Brito Ribeiro [**]
nilsa@unifesspa.edu.br

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo de analisar, de uma perspectiva discursiva, narrativas de mulheres-professoras-pesquisadoras sobre suas experiências de vida na formação-docência, tendo a região Sul/Sudeste do Pará como a heterotopia que oferece bases históricas para a memórias dessas mulheres-docentes pesquisadoras. O trabalho apoiou-se nos estudos desenvolvidos por Foucault, Ricouer, Gagnebin, Thompdon, Hooks, Larrosa, entre outros. As análises das narrativas apreendem no funcionamento dos discursos sentidos que as narrativas colocam cena sobre os saberes que os sujeitos produzem de si, do ouro assim como recriam possibilidades de a formação, a pesquisa, a extensão virem a ser outra, a partir de outros modos de se conceber o fazer universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Discursividades; Memória; Experiências Docentes.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze, from a discursive perspective, narratives of women who are teachers and researchers about their life experiences in teacher education, with the South/Southeast region of Pará serving as a heterotopia that provides historical foundations for the memories of these women educators and researchers. The work is grounded in studies developed by Foucault, Ricouer, Gagnebin, Thompson, Hooks, Larrosa, among others. The analysis of the narratives captures, through the functioning of discourse, the meanings that these narratives bring to light regarding the knowledge subjects produce about themselves and about others, as well as how they recreate possibilities for teaching, research, and outreach to become something different—based on alternative ways of conceiving academic practice.

KEYWORDS: Discursivities; Memory; Teaching Experiences.

1. Introdução

As narrativas sobre a formação docente no Brasil registram múltiplas e complexas tramas discursivas que (inter)ligam gênero, território, saberes e práticas. Mediante isso, tem-se que, ao narrarem suas trajetórias, as mulheres-professoras-pesquisadoras, participantes da pesquisa que originou este trabalho, o fazem como atos de resistência e reinvenção, sobretudo

[1] O trabalho decorre da pesquisa de pós-doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia sob a supervisão da Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro.

[*] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT/UFNT). Pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), com concessão de bolsa pelo Programa Institucional de Pós-doutorado (PIPD), bolsa CAPES. Professora no curso de Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

[**] Doutora (2005-CAPES) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutoramento em Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-AM). Docente aposentada, colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unifesspa.

Recebido em 10 de agosto de 2025
Aprovado em 14 de outubro de 2025

em contextos periféricos como a região Norte do país. Ciente disso, sob uma perspectiva discursiva, propomos a análise da história de vida de três professoras-pesquisadoras situadas na região Sul e Sudeste do Pará.

Compreendendo as mesorregiões Sul e o Sudeste do Pará como uma "heterotopia" de luta, conforme a formulação conceitual dos estudos foucaultianos, reconhecemos esse território como um espaço carregado de memórias que constituem os sentidos de umas das dinâmicas sociais da região, que são a formação e o fazer docente. Nesse sentido, reconhecemos que as vozes das mulheres-professoras-pesquisadoras mobilizadas no estudo transpõem fronteiras simbólicas e institucionais, conjugando experiências de ensino, pesquisa e extensão numa composição orgânica que desafia padrões tradicionais do fazer universitário.

Para tanto, a análise configura-se como um estudo interdisciplinar que se ancora nos estudos foucaultianos, na interface com a História Oral e a História das Mulheres, cujas abordagens subsidiam teórico-metodologicamente a escuta sensível das narrativas, que não apenas descrevem experiências, mas performam discursos que colocam em circulação saberes de si, do outro, do contexto formativo e de atuação docente.

Considerando o breve panorama apresentado, destacamos que as histórias das mulheres-professoras-pesquisadoras constituem também instrumentos políticos e epistêmicos que, lançando luz sobre as dinâmicas regionais, podem, em certa medida, favorecer a reinvenção da universidade, no sentido de se abrir para outras formas de ensinar e aprender, sustentadas em práticas democráticas e localizadas, afetivas e equitativas. Dessa forma, o presente estudo busca favorecer a construção de sentidos plurais que emergem desse movimento de desencobrir histórias (Ramos Júnior, 2020).

2. Memória, história e arquivo

> *Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios.* (Bosi, Ecléia, 2003, p. 15).

A epígrafe aponta para a inescapável relação entre história e memória, mas, aponta também para a relação entre história, memória e poder, colocando em questão o modo como a tradição oficial de uma sociedade produz esquecimentos, na medida em que estabelece um

corte entre o que deve ser dito, retomado e repetido como coisas legitimadas e universais e o que deve ser esquecido, expurgado para as margens das forças hegemônicas. Nesse sentido, destaca Yerushalmi:

> [...]quando dizemos que um povo "(se) lembra", na realidade dizemos primeiramente que um passado tem sido ativamente transmitido às gerações contemporâneas por meio do que chamei, em outro lugar, de "os canais e os receptáculos da memória", e que Pierre Nora chama de "os lugares de memória". (Yerushalmi, 2017, p. 15).

Na perspectiva adotada Bosi e por Yerushalmi, lembrar e esquecer não são atos de desejo e de vontade individuais, mas efeito de injunções feitas a uma sociedade ou a um dado grupo social a lembrar ou a esquecer, a partir de técnicas de subjetivação do outro e de si (Foucault, 2014). Como discute o autor, os poderes hegemônicos dispõem de diferentes dispositivos institucionais que atuam no movimento de manutenção da memória produtora e conservadora de discursos que reforçam por meio de permanentes retomadas e de diferentes maneiras a ideia de unidade nacional, identidades universais etc. Por outro lado, a memória compulsoriamente esquecida só pode ser retomada pelas próprias identidades plurais por meio de gestos de resistências. Em um trabalho teórico de caracterização e, ao mesmo tempo, de distinção entre memória e história, Nora (1993) postula que a memória está ligada às práticas socioculturais de um dado povo ou grupo social. Trata-se do vivido lastreado nos saberes, nas experiências, nos conhecimentos produzidos por uma dada cultura, de modo que lembrança e esquecimento, longe de serem fenômenos opostos, integram o próprio movimento dialético e atual da vida de uma coletividade múltipla, plural e individual. Ao passo que a história, sendo o trabalho de reconstrução e de representação da memória que não mais existe, tende a guardar fortes relações com o universal, com as continuidades temporais. Desprovida da memória em sua própria existência, restaria à história voltar-se, então, apenas aos lugares de memória que, para o autor seriam "o arsenal necessário a seu próprio trabalho, mas esvaziando-o daquilo que, a nosso ver, os faz lugares de memória". (Nora, 1993, p. 9) Ou seja, os lugares de memória são rituais institucionalizados "arrancados do movimento da história" (Nora, 1993, p. 13).

Trazemos tais perspectivas de estudos sobre a memória e a história porque, apesar de pertencerem a outros domínios teóricos, em alguma medida, sobretudo as reflexões de Nora (1993), dialogam com os estudos discursivos foucaultiano que também não tratam da história como um desenrolar contínuo e linear dos fatos, que tem como correlata a função fundadora

de um sujeito. O foco do autor é nas descontinuidades da história com seus deslocamentos, rupturas, correlações, disjunções etc. Ou seja, coloca em questão as totalizações a partir "dos conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação, [...] (Foucault, 2008, p. 23). Assim, o tema da memória é mobilizado por Foucault (2008) como derivado do arquivo. Definido como o "princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos" (Foucault, 2008, p. 83), o arquivo, na perspectiva foucaultiana, é o sistema geral de regras que permitem a formação e a transformação de discursos sobre um dado objeto.

> A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos; seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva; começa com o exterior da nossa própria linguagem; seu lugar é o afastamento de nossas próprias práticas discursivas. (Foucault, 2008, p. 148).

Como postula o autor, não é possível descrever o arquivo em sua totalidade, uma vez que a sua conformação se dá por tudo que já se disse sobre um dado objeto em diferentes práticas discursivas, na sua relação com o tempo e com a história. O arquivo aponta, portanto, não para o acúmulo das coisas ditas, nem para a unidade, as origens e as linearidade históricas, mas para o modo como a pluralidade de práticas e de formações discursivas se ocupam de um mesmo objeto de discurso, delimitando regras específicas de formação e de transformação de enunciados. Filiadas a essa formulação conceitual, mobilizamos o discurso da formação e da atuação docente, neste trabalho, considerando que há uma rede de memória sobre a formação docente que se atualiza por processos de retomadas e esquecimentos. Segundo Foucault, na relação com a memória, o arquivo não tem o peso da tradição: entre a memória e o esquecimento, o arquivo define as regras de aparecimento e de modificação de enunciados de uma dada prática discursiva. Nesse caso, a memória não é compreendida como o eterno retorno ao acontecimento passado dos enunciados. A memória é conservada ou modificada a partir de suportes e técnicas materiais que dão especificidade ao modo de se compor, de se extinguir, de se modificar os discursos socialmente produzidos.

Ao tratar da relação entre discurso, arquivo e memória, Foucault retoma questões que são fundamentalmente do nosso tempo e nas quais nos encontramos inseridos. Suas reflexões colocam para nós, hoje, o modo como as sociedades produzem seus saberes a partir de um sistema bastante complexo que põe em evidência os modos como um mesmo tema é falado,

discursivizado, polemizado em momentos históricos distintos. É nesse sentido que o arquivo não deve ser lido e interpretado como um acúmulo linear de tudo que já foi dito sobre um dado objeto. Os discursos se acumulam em sua dispersão e é com base na dispersão que devemos apreendê-lo em nossas análises, de modo que a memória, nessa perspectiva teórica, não significa a simples retomada factual dos acontecimentos. A memória recorta sentidos da história orientada por regimes de enunciabilidade de cada formação discursiva. Assim, apreendemos em nossas análises as narrativas de mulheres-professoras-pesquisadoras, como "efeitos de memória", determinados por condições históricas amplas, por posições que as narradoras ocupam em diferentes tempos e em diferentes práticas discursivas.

3. Memória e resistência feminina

Compreendendo a memória como um espaço estratégico de poder e resistência, é pela memória que temos a possibilidade de contestar narrativas hegemônicas. Nesse sentido, reunir a história de mulheres-professoras-pesquisadoras representa a possibilidade de criar alternativas teóricas e metodológicas que reconheçam e valorizem vozes marginalizadas. Isso porque, as narrativas dessas mulheres avultam o tempo e estabelecem vínculos entre o que foi e o que é ser mulher professora-pesquisadora no Norte do Brasil, dando ainda mais sentido à luta pela igualdade de gênero e pela liberdade de escolhas.

Bell Hooks, Anzaldúa, entre outras mulheres-professoras-pesquisadoras, intelectuais e escritoras, têm tecido histórias pessoais e coletivas seguindo uma perspectiva dialética da memória, servindo-nos de base sólida, gestos mesmos de resistência face às estruturas sociais e culturais dominantes. Nesse sentido, bell *h*ooks (2017, p. 10) destaca: "Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras de escola", colaborando para que não nos esqueçamos que, noutro tempo e contexto, as mulheres tinham um destino dado e suas vozes/desejos silenciados. Logo, assumir papeis sociais fora do domínio do lar ou que rompessem com a programação social era algo dubitável. Destinadas a um lugar de submissão, para as mulheres, romper com os silêncios tornou-se um fazer ético e urgente. Ciente disso, Anzaldúa (2020, p. 53) revela: "No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você". Reescrever narrativas distorcidas e criar espaços para que as experiências de mulheres sejam reconhecidas e valorizadas considerando a perspectiva

interseccional, faz de estudos sobre a memória de mulheres uma estratégia e um recurso para a construção de uma resistência coletiva.

Emerge dessas reflexões uma espécie de busca que pretende compreender o porquê de nós, mulheres-professoras-pesquisadoras-nortistas, também devermos escrever, pesquisar, ler e ensinar considerando as nossas jornadas (familiares, acadêmico-profissionais, sociais, afetivas). Na ausência de respostas que deem conta de compreender a dimensão dessa inquietude, buscamos nas narrativas de mulheres-professoras-pesquisadoras, de certa forma, um sopro que aponte para a importância de dar visibilidade às histórias das mulheres, sobretudo, as que vivem em um país que segundo o Ministério das Mulheres (2025), no ano de 2024, registrou 1.450 feminicídios e 2.485 homicídios dolosos ou lesões corporais seguidas de morte (Brasil, 2025).

Na epígrafe, que introduz este trabalho, Bosi acentua a importância de grupos invisibilizados, com destaque aqui para as mulheres "tomarem a palavra" e (re)escreverem as suas histórias, pois, além do valor histórico, político e social, esses escritos representam também uma forma de reconhecimento às mulheres que povoam as nossas memórias. Isto posto, justificamos que este estudo tomou para si a missão de registrar e problematizar a história de vida de mulheres que têm formado sujeitos e sujeitas no Norte do Brasil, em especial no Sul e Sudeste paraense, de modo mais pontual, mulheres-professoras-pesquisadoras que atuam no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/Unifesspa), um programa que envolve campos de conhecimentos distintos, pesquisadoras e pesquisadores comprometidas e comprometidos com a produção do conhecimento para uma melhor compreensão e intervenção nas problemáticas da região.

Veremos que em seus relatos de memória, as mulheres-professoras-pesquisadoras do PDTSA, ao compartilharem suas experiências, descortinam a história silenciada pelas relações de gênero e revelam as dinâmicas impostas a elas, ao longo das suas vidas, para que pudessem estudar e trabalhar. Com isso, será possível entrever ainda que cada narrativa carrega sentidos outros que podem contribuir tanto para a comunidade local na qual mais diretamente se inserem as professoras-pesquisadoras, quanto para uma "macronarrativa" (Ramos Júnior; Silva, 2011), constituída por outras vozes sociais. Para Jorge Larrosa (2022, p. 17): "O homem [a mulher] é um[a] vivente com palavra (...) o homem [a mulher] é palavra (...) está tecido [a]

de palavras". Isto é, quando fazemos coisas com as palavras, trata-se de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, interpretando e ressignificando o vivido continuamente.

Nesse sentido, tomamos alguns recortes discursivos, em sua materialidade linguística, retirados das entrevistas realizadas em 2023 que envolveram três mulheres-professoras-pesquisadoras do PDTSA/Unifesspa, na tentativa de analisar o modo como cada narradora discursiva o que é e expressa o que sente diante do vivido.

4 Fundamentos metodológicos da pesquisa

O princípio metodológico norteador da pesquisa se inscreve nos postulados da análise de discurso foucaultiana, na interface com a história oral, em que as problematizações sobre os discursos são escavadas numa perspectiva arqueogenealógica. Ou seja, nosso olhar se volta não para a suposta origem do dizer nem tampouco para o desenvolvimento linear das coisas ditas: as análises de discursos, em uma perspectiva arqueogenealógica, elegem a descontinuidade que assume forma e função diferentes, a depender dos domínios discursivos, do objeto de estudos, dos níveis de formação e de transformação dos discursos. A descontinuidade, assim, é instrumento e objeto de pesquisa: "Já que delimita o campo de uma análise do qual ela é efeito. Já que permite individualizar os domínios, mas que só podem ser estabelecidos em comparação com ela; já que ela rompe unidades, apenas para estabelecer novas; já que ela escande as séries e multiplicas os níveis. (Foucault, 2015, p. 88).

Sob o efeito da descontinuidade, os discursos analisados são apreendidos, portanto, em sua dispersão, considerando que discursos e sujeitos se constituem na relação com a história que rege o sistema de formações discursivas no interior das quais o sujeito ocupa posições que o orientam a dizer filiado a um dado campo de saber. Assim, os discursos são analisados como efeitos de sentido que decorrem de posições ocupadas por um sujeito que não é um ente universal e constante em todos os discursos, uma vez que o indivíduo é constituído sujeito por um sistema que rege e articula a cada momento histórico o universo de discursos de um dado arquivo, recortados pela memória a partir de formações e práticas discursivas.

Como lembra Foucault: "Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa" (1996, p. 28). Por isso, não seria possível desconsiderar a existência e os contornos das narrativas produzidas pelas mulheres-professoras-pesquisadoras que narram

suas experiências. Mas, nossas análises recaem não sobre o indivíduo, mas sobre o sujeito que sofre constrições históricas, ideológicas, institucionais etc., e por elas se constituem em sujeitos de discursos. São aos sujeitos e aos discursos que as nossas análises se voltam. Sob essa compreensão de sujeito e de discurso, para a composição do *corpus* da pesquisa, em 2023 foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

E, para melhor apreender sentidos das histórias de vida dessas mulheres-professoras-pesquisadoras, tomamos os procedimentos da História Oral como matriz para a produção das entrevistas semiestruturadas, uma vez que consiste em um método que considera a memória e a experiência dos sujeitos como fontes efetivas, indispensáveis para a constituição do conhecimento histórico. A escolha pela entrevista como instrumento de produção de dados está ligada ao fato de se constituir um instrumento democrático através do qual falam as narradoras (Thompson, 1992; Bosi, 2017). Ainda, considerando a proporção narrativa que possuem, as entrevistas, devidamente transcritas e analisadas, permitem perceber subjetividades e reconhecer regularidades (Larrosa, 2022).

A seguir, passamos à análise das narrativas, apreendendo sentidos que os sujeitos, numa dispersão discursiva, dão às experiências vividas na universidade. Ao analisar as narrativas autobiográficas, importa-nos os sentidos que as narradoras dão ao vivido, às suas experiências. Entrecruzando as narrativas, foi possível identificar regularidades discursivas, que articuladas em eixos de análises temos: (i) tempo de docência; (ii) representações da experiência universitária, (iii) representações da experiência no PDTSA.

5 A constituição da docência como efeito de memória

Nesta seção focalizaremos a constituição da docência como efeito de memória organizada em três subseções: (i) Trajetos formativos outros que antecedem e afetam a docência universitária; (ii) Efeitos de memória e heterogeneidade de sentidos da docência na universidade; (iii) Efeitos de sentido da pesquisa na universidade. Em cada subseção apresentaremos recortes discursivos retirados das entrevistas devidamente transcritas e submetidas à apreciação das participantes. Mediante autorização das narradoras, adotaremos o último sobrenome de cada uma para nomeá-las.

5.1 Trajetos formativos outros que antecedem e afetam a docência universitária

Nos recortes discursivos 1 e 2 apresentados a seguir, nossa atenção se volta para o modo como a inserção das mulheres-professoras-pesquisadoras no universo da docência é antecedido por dois movimentos que se entrelaçam: a formação inicial e o movimento migratório de outras regiões do país para a Amazônia brasileira. Trabalhamos a partir da compreensão de que esses dois movimentos imprimem marcas nas experiências posteriores dessas mulheres, dando especificidade a essas experiências como dimensões inseparáveis da docência no ensino superior. Sob essa perspectiva, nosso interesse analítico é espreitar os espaços ocupados pela experiência, no sentido dado por Larrosa (2022), orientando discursos e posições a que se filiam essas mulheres. Vejamos:

Quadro 1: Trajetos formativos

Recorte discursivo 1: Não, não, eu venho da Bahia né? Comecei a trabalhar na Bahia aos dezesseis anos, dezesseis para dezoito anos. Trabalhei lá, depois no Mato Grosso é... supervisionando uma escola do interior do Mato Grosso e, depois para Xinguara, aqui no Sul do Pará, né? Fui professora das séries iniciais, alfabetizei, fui professora de Língua Portuguesa (risos) (Anjos, 2023).
Recorte discursivo 2: Eu sou de uma família camponesa. Nasci no Estado de Goiás, no município de Novo Brasil, que fica próximo à cidade de Goiás. Como eu sou de uma família camponesa, em 1986 minha família migrou para o Pará (...) é... eu tive uma trajetória escolar na educação básica bastante reduzida, porque bem, eu morava na roça. Fiz até a quarta série e depois passei muitos anos sem estudar. (...) voltei a estudar e fiz supletivo para terminar o ensino fundamental (...) entrei no curso de graduação em História em 1995, aqui em Marabá, na época campus da UFPA, no curso que era chamado de intervalar. (Santiago, 2023).

Fonte: As autoras

Na materialidade linguística dos recortes discursivos 1 e 2 é possível identificar marcas que revelam as trajetórias das narradoras e o modo como representam discursivamente seus percursos formativos e profissionais, no contexto de uma movência de sentidos que se deslocam para a constituição de si como professoras universitárias. Essas marcas não remetem apenas a deslocamentos físicos do lugar onde nasceram para outros lugares onde passaram a morar depois, mais do que isso: materializam representações das narradoras sobre suas histórias de docência feminina na Amazônia, representações de experiências de si e de seus familiares, num contexto histórico de buscas de melhores condições de vida. Condições históricas que colocam em movimento processos migratórios para a Amazônia que dão especificidades a uma docência constituída na movência subjetiva de si na relação com a uma história muito específica de um contexto sócio-histórico. Com essa percepção, nosso olhar se volta para as seguintes passagens presentes nos dois recortes acima: *"Comecei a*

*trabalhar na Bahia"; "Trabalhei lá, depois no Mato Grosso"; depois para Xinguara, aqui no Sul do Pará (*Recorte 1*); "Eu sou de uma família camponesa. "Nasci no Estado de Goiás"; "em 1986 minha família migrou para o Pará"; "é... eu tive uma trajetória escolar na educação básica bastante reduzida"; "Fiz até a quarta série e depois passei muitos anos sem estudar. (...); "(...) Entrei no curso de graduação em História em 1995, aqui em Marabá*" (Recorte 2).

Atentamos nessas passagens para marcas linguísticas de um movimento indiciador de experiências femininas de formação escolar e universitária atravessada por sentidos de migração e trabalho. No primeiro grupo de sequências de linguagem, temos um conjunto de formas verbais acompanhadas de operadores temporais (*Trabalhei lá depois no Mato Grosso, depois para Xinguara*). O operador espacial "lá" que referencia o estado da Bahia onde a entrevistada nasceu, concluiu sua formação escolar e, também, onde iniciou a docência é seguido do operador temporal "depois" e de outros Estados brasileiros, indiciando a forte relação entre formação, migração e trabalho. Além do entrecruzamento docência, trabalho e migração, temos um dado que aponta para a atuação da narradora como professora-leiga, o que era comum na região. A esse aspecto da docência, faz referência Ferreira (2023), ao analisar histórias de vidas de dez mulheres-professoras-aposentadas no Norte do Tocantins e no estudo "Memória, narrativas e saberes da docência" (Ribeiro, Souza, 2015), em que os autores analisam narrativas de professoras da escola básica de uma cidade do interior do Pará. Nesse sentido é que se textualiza no recorte 1, por meio da sequência: "Fui professora das séries iniciais, alfabetizei, fui professora de Língua Portuguesa (risos)", a referência da narradora aos arranjos profissionais na escola básica, atuando em diferentes níveis de ensino e disciplinas, e ainda sem a formação necessária para atuar nesses níveis de ensino. O riso da narradora produz uma volta de si às condições de sua atuação profissional, mesmo ainda sem a formação para tal empreitada, embora essa fosse uma realidade em diferentes regiões do Brasil à época, sobretudo no interior dos estados da Amazônia brasileira.

O recorte discursivo 2, por sua vez, também traz o movimento de formação articulado com o percurso de migração familiar. Em um processo de identificação com a realidade campesina, a pesquisadora também se inscreve em um movimento marcado por referências ao Estado onde nasceu, ao deslocamento de um Estado para outro articulado com sua trajetória escolar que se materializa discursivamente como um movimento sulcado, ou seja, reduzido e interrompido até ingressar na formação universitária. Ainda que não haja

formulações textuais que explicitem a relação entre a identidade camponesa, a luta por trabalho e sobrevivência, há, nessa discursividade, uma relação que não é individual, mas histórica, entre o ser camponês e as difíceis condições de acesso e permanência à/na escola.

Reunidos os recortes, considerando as regularidades discursivas neles presentes, por exemplo, a migração, tem-se que as histórias de vida das narradoras passam a compor uma macronarrativa das dinâmicas sócio-históricas impostas a cada mulher-professora-pesquisadora desde a escolarização até a vida profissional, a partir do entrecruzamento - migração, trabalho e formação, dimensões que se articulam na constituição subjetiva do ser-professora nesse território.

5.2 Efeitos de memória e heterogeneidade de sentidos da docência na universidade

Como se sabe, os discursos são construídos e ressignificados, afetados pela história. A memória, por sua vez, atua nessa relação constitutiva como um elemento importante para a produção de sentidos, como um campo sócio-histórico que oferece bases para a produção e a interpretação de sentidos. Nesse sentido, apresentamos abaixo três recortes discursivos que revelam o modo como as narradoras são atravessadas por outros discursos, nas relações de retomadas memoriais.

Quadro 2: Docência na universitária

Recorte discursivo 3: Então, eu comecei a lecionar na universidade como substituta (...) eu começo a ser professora na universidade, mas eu acho que tá atrás de mim, muito mais, essa formação de migrante e de professora da Educação Básica do que realmente uma relação com o mundo acadêmico porque o que nós tínhamos de fato, era um curso baseado em ensino, a gente não tinha noção nem de extensão e nem de pesquisa. Quando vinha algum pesquisador a Marabá, ele vinha da USP, dos grandes centros, fazer uma pesquisa sobre Amazônia e, de vez em quando, sei lá, dava uma palestra para os estudantes. Mas, a pesquisa e a extensão não atravessavam a nossa formação em nada (...) Mas era a sala de aula, era ensino, a nossa formação foi toda baseada em ensino, nunca tive uma bolsa de pesquisa. Na verdade, eu nem ouvia falar que existiam bolsas de pesquisa ou coisa parecida, né (Anjos, 2023).
Recorte discursivo 4: Na época era UFPA. Bom, eu entrei como professora efetiva em 2010, fiz concurso em 2009 [...] Mas [...] o que me levou de fato a decidir e inclusive fazer o concurso para o qual eu fiz né, eu, de 1994 até 2003, eu trabalhei na região no movimento de educação de base que é um organismo da CNBB [...]Era um trabalho de educação popular, a gente trabalhava com movimentos sociais, movimentos populares urbanos inicialmente.[...] A minha experiência na educação popular ela foi fundamental e é continua sendo fundamental, uma referência de formação assim da minha constituição como eu me vejo e penso como docente [...]. É, a minha formação de especialização na disciplina, na História, eu sempre avaliei como que foi muito positiva. Apesar de que foi uma formação conteudista, né? Era um curso de professores de Belém, em período intensivo. A gente, basicamente lia textos, e lia texto, lia texto e fazia prova, então era quase basicamente isso. A gente não tinha pesquisa assim durante o curso, dentro do processo do curso, mas eu considero que foi positiva, daquela forma conteudista. [...] então eu tenho plena consciência que a minha

formação, para mim pensar como docente nessa parte, veio da minha atuação no movimento de educação de base não só da práxis digamos né do trabalho, mas das leituras tanto que as leituras mais me ajudam, me ajudaram do ponto de vista mais pedagógico foram realizados numa época não foi na universidade, ler Paulo Freire não foi na universidade. E outros autores mesmo ler pouco que eu li Vygotsky, é... Piaget foi no MEB[2], não foi na universidade. (Santiago, 2023).

Fonte: As autoras.

Nosso gesto de interpretação do funcionamento discursivo dos recortes 3 e 4 se volta para o modo de constituição da experiência docente das narradoras especificamente na universidade. Dentre as regularidades presentes no discurso das entrevistadas, temos o movimento não linear de inserção dessas mulheres nas práticas concernentes à vida universitária, tanto do ponto de vista da sua formação quanto da atuação docente. Assim, conforme destacaremos a seguir, é possível apreender na rede de memória das narradoras a heterogeneidade de rearranjos subjetivos e materiais de incursão no trabalho docente, entrevendo o movimento complexo de constituição de si atravessado por experiências outras que antecedem a vida universitária.

No recorte 3, nossa entrada analítica é feita a partir da referência da narradora ao trabalho temporário[3] na universidade: "*comecei a lecionar na universidade como substituta*". Retomando as condições de produção desse discurso, é possível dizer que esse enunciado não remete apenas às condições profissionais individuais da narradora. Nele se inscrevem dadas condições históricas das universidades brasileiras, sobretudo na região Norte, num momento em que, com o processo de interiorização das universidades para o interior do estado, o professor substituto não era mais aquele que substituía um professor efetivo que se afastava temporariamente de suas atividades acadêmicas, como ocorria/ocorrem em outras universidades. Nos *campi* criados no interior da Amazônia paraense, ao final da década de 1980, pela ausência de professores permanentes ou efetivos, o professor substituto era aquele profissional contratado por concursos para atuar temporiamente, embora não estivesse substituindo nenhum outro profissional. Assim, atualizando uma memória, essas condições históricas estão na base do discurso do recorte 1, quando a narradora se propõe a falar de sua inserção na docência universitária. Mas esse marco de ingresso na docência universitária da narradora também se entrelaça com uma memória de professora da escola básica e de migrante: *"... mas eu acho que tava atrás de mim muito mais essa formação de*

[2] Movimento de Educação e Base.
[3] Termo utilizado para a contratação de professores nos termos elaborados por cada ente federado, tendo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) como base legal.

migrante e de professora da Educação Básica do que realmente uma relação com o mundo acadêmico porque o que nós tínhamos de fato, era um curso baseado em ensino, a gente não tinha noção nem de extensão e nem de pesquisa" , reforçando as análises dos recortes 1 e 2, em que destacamos a migração e o trabalho na escola básica como elementos que dão densidade às experiências de formação e profissional dessas mulheres-professoras-pesquisadoras.

É no retorno da memória discursiva de migração e de docência na escola básica que a enunciadora dá os contornos discursivos às representações que tem de suas experiências iniciais na docência universitária. Nesse sentido é que na narrativa de Anjos (2023) se formula uma referência à ausência de uma cultura acadêmica de extensão e de pesquisa na universidade: "*porque o que nós tínhamos de fato, era um curso baseado em ensino, a gente não tinha noção nem de extensão e nem de pesquisa*". A professora retoma as condições históricas de uma universidade com professores, em sua grande maioria substitutos e sem a formação acadêmica necessária para assumir a docência numa efetiva e necessária relação entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa discursividade produz-se, então, uma um retorno às condições históricas da universidade, a partir da crítica a um tipo de formação universitária pautado na centralidade ao ensino e na ausência de práticas de pesquisa e de extensão nos cursos de graduação. Como veremos no eixo 3 de análises, essa posição discursiva da narradora se mantém nas discursividades voltadas à pós-graduação, em que prevalece a defesa da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão. Ou seja, suas experiências como mulher migrante e professora da Educação Básica oferecem bases para a constituição de professora universitária. Outros aspectos presentes no discurso de Anjos (2023) reforçam a ideia segundo a qual devido à infraestrutura da universidade, o acesso ao saber acadêmico era desigual na região Norte.

No recorte 4, Santiago, diferentemente de Anjos, integra o quadro docente da universidade a partir de concurso público para professor permanente. Nesse discurso, a referência para a constituição subjetiva da docência universitária não é a escola básica, mas a educação popular, e destaca que esta experiência foi fundamental para a construção de sua identidade profissional. Por outro lado, a sua formação na graduação é categorizada como conteudista, o que remete a duas posições distintas em relação a duas experiências formativas

que antecedem seu ingresso na universidade: o processo de identificação com educação popular e de desidentificação com a sua formação universitária.

No fragmento discursivo: “A gente basicamente lia textos e fazia prova”, a narradora recorda a formação filiada a uma pedagogia liberal tradicional que focaliza a transmissão de conteúdos e a preparação intelectual e moral dos estudantes, logo, com pouca inserção na prática de pesquisa e de extensão. Ao discursivizar: “Mas eu considero que foi positiva. Daquela forma conteudista, eu aprendi”, é possível depreender que mesmo considerando uma formação de cunho conteudista, a narradora se subjetiva positivamente em relação ao curso. Essa é uma discursividade que circulou fortemente em relação à chamada interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio de seus *campi* instalados a partir do Projeto Norte de Interiorização, como constata a pesquisa realizada por Dias; Coelho; Santos (2004), no município de Cametá, Pará, onde há instalado um dos *campi* universitários criados no interior do Estado, na década de 1980:

> Destacamos que, apesar de não se ter notícias de nenhum projeto desenvolvido pela UFPA com vistas ao desenvolvimento econômico de Cametá, entidades e instituições cujos representantes foram entrevistados reconhecem a importância dessa instituição no campo do ensino, ao ofertar à população cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Artes, Matemática, História e Geografia. Dessa forma, a referida universidade vem contribuindo com o desenvolvimento humano ao apresentar à comunidade científica e acadêmica trabalhos docentes em nível superior, em uma visível tentativa de extinguir a figura do professor leigo no interior do estado. (Dias; Coelho; Santos, 2004, p. 35-46).

Vimos que no recorte 3, ainda quando era professora substitua, a narradora identifica suas ações desenvolvidas na universidade como ações centradas exclusivamente no ensino, sem qualquer articulação com a pesquisa e com a extensão. No recorte 4, embora remeta à sua condição de estudante nessa mesma universidade, Santiago identifica a sua formação também centrada essencialmente no ensino, de modo que, tanto Anjos como Santiago caracterizam o ensino de graduação como desprovido da pesquisa e da extensão. Essa regularidade discursiva atualiza as condições de existência e de formação da universidade no interior do Estado em um dado momento histórico. Ou seja, o investimento público na política de formação de professores nesse momento estava muito mais voltado à demanda de professores para atuarem nas escolas básicas da região, sem, contudo, priorizar uma formação universitária fundada na relação necessária entre ensino e pesquisa, uma vez que a centralidade da formação estava no ensino. Essa elisão é representada negativamente para

as duas professoras, produzindo deslocamentos na sua atuação profissional hoje, como veremos no tópico seguinte.

Voltando à análise, ao tentar validar a perspectiva pedagógica adotada pela universidade, tem-se, no discurso do recorte 4, a posição de uma narradora que atribui novos sentidos à sua trajetória formativa à medida que recusa sentidos outros da formação que teve na universidade. Nesse movimento discursivo se inscreve uma discursividade dividida: de um lado, a interdição de uma memória de formação na universidade incapaz de contribuir para a experiência futura de professora universitária; de outro lado, a retomada da memória de formação na educação popular como elemento catalisador de experiências docentes na universidade. Temos aqui a reflexão produzida por Larrosa (2004), segundo a qual a experiência é aquilo que nos toca, nos transforma, tornando-nos outro diferente do que éramos. Parece ser esse o funcionamento discursivo que mobilizado os dois movimentos de memória, um movimento que remete ao esquecimento (não psicológico, mas discursivo, político), e outro, como acontecimento ou experiência de (trans)formação.

As condições de produção desse discurso nos remetem à Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu Artigo 207, ao mencionar que as universidades brasileiras têm como princípio a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Têm ainda a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (Brasil, 1988). Porém, nos recortes discursos 3 e 4, é possível identificar a ausência tanto da pesquisa quanto da extensão na graduação, no período em que se formaram professoras, mesmo já vigente a CF/88. A formação docente se realiza, então, em outros lugares: a exemplo, na escola básica ou na educação popular no Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela igreja Católica, em 1961, e que utilizava o rádio para alcançar as pessoas nos lugares mais longínquos. Apesar disso, curiosamente, embora as narradoras reconheçam as fragilidades do curso, duas delas avaliam positivamente o processo de formação, naquilo que foi possível: "*a gente não tinha pesquisa assim durante o curso, dentro do processo do curso, mas eu considero que foi positiva, daquela forma conteudista eu aprendi*...". Ou seja, ainda que prevaleça a crítica a uma formação conteudista, há espaço de experiência durante a formação que de alguma maneira afeta a constituição subjetiva da professora-pesquisadora.

Sem a pretensão de esgotar os aspectos observados nos recortes discursivos que tratam da experiência universitária das três professoras que, em certa medida, vão desvelando

o contexto educacional, social e político do Sul e Sudeste paraense, passamos às experiências vividas por elas no PDTSA.

5.3 Efeitos de sentido da pesquisa na universidade

Olhando para as regularidades discursivas presentes nos recortes discursivos abaixo apresentados, destacamos como os trajetos de pesquisa das mulheres-professoras-pesquisadoras só começam durante sua formação quando cursam o mestrado, e com maior incursão no doutorado, consolidando-se quando integram a docência e a pesquisa na pós-graduação. Ou seja, forjadas numa formação conteudista e intensiva que impôs uma rotina exaustiva de estudo-trabalho, a relação das narradoras com a pesquisa está intimamente ligada às suas experiências no contexto do PDTSA. Vejamos:

Quadro 3: Pesquisa na universidade

Recorte Discursivo 5: Foi para minha formação. Igual tava te falando, a gente só fez ensino na graduação. Então, a nossa formação em pesquisa se dá do mestrado para frente. É mestrado, doutorado. A gente começa a realmente se preocupar com como obter o dado, como lidar com ele, como fazer a relação com a teoria, essas coisas todas vão acontecer na pós-graduação. Então é um vácuo com certeza da formação que tem que ser preenchido, e aí acho que é no doutorado que eu realmente né vou fazer ter um treinamento um pouco mais duro sobre como pesquisa (Anjos, 2023).
Recorte Discursivo 6: [...] refletindo isso agora, o que me protegia era a pesquisa, era o projeto. Eu não era apenas uma pesquisadora que foi lá e vai embora não. Eu morava lá no projeto, né. Então, de certa forma, aquilo me, me cercava, mas era masculino. Então, a minha trajetória foi com homens e o lugar da mulher muito assim na periferia [...] e quando eu chego nessa região, eu procuro tema semelhante atuar nessa área (...) E eu não fui indicada para fazer parte pela universidade para esse conselho né. Foram indicados outros homens, dois homens estavam na frente. (...) Mas àquela época eu considerei bom, é uma área que já estava sendo ocupada por outros. Eu não refletia a questão de gênero, mas eu encontrei isso, não ocupei. Mas acontece algo, algo singular aqui né que quando a gente cria o PDTSA, a maioria era mulher. Somos mulheres, então a predominância, então, já é um cenário diferente. Agora não menos disputada e não menos invisibilizado, né porque em determinado momento nós passamos a ser chamadas de “as meninas do PDTSA” (Moreira, 2023).
Recorte Discursivo 7: Eu, eu acho que eu entrei é... me vendo, me reconhecendo como professora. E entrei ocupando a parte do ensino mesmo né. Assim, ainda mais no curso que estava em implantação, apesar de que eu sempre via a coisa de entrar na universidade para fazer pesquisa né, para continuar estudando, fazendo pesquisa porque antes de entrar na universidade, eu tinha aquela ideia: nossa, na universidade a gente ganha para estudar né, para pesquisar. Olha que coisa. Mas só que eu já entrei na universidade numa época bem diferente né, numa época em que a carga de trabalho muito grande e fazer e atuar no tripé é um grande desafio, depende muito do esforço da gente de assumir, de extrapolar sempre o horário para o qual a gente, a gente é paga né. Faz concurso, né, então, assim, eu lembro que eu sempre tive uma carga horária extrapolada, muito grande. A gente da educação do campo tinha isso, sempre muito grande e eu passei a me preocupar com a dimensão como pesquisadora quando, a partir que eu entrei na pós-graduação né, aqui no PDTSA, em 2014. Não que antes eu não desenvolvesse projeto de pesquisa (Santiago, 2023).

Fonte: As autoras.

Tomando a materialidade linguística: "*A gente começa a realmente se preocupar como obter o dado, como lidar com ele, como fazer a relação com a teoria. Essas coisas todas vão acontecer na pós-graduação*" (Recorte discursivo 5), é possível depreender sentidos de um percurso formativo não linear e de transformação de subjetividades de mulheres que assumem a criação de um programa de pós-graduação, reconhecendo a urgência das demandas regionais e da compreensão destas pela pesquisa. O discurso da narradora aponta, então, para deslocamentos de sentidos da pesquisa na graduação para a pós-graduação, sugerindo uma espécie de "fratura formativa", ou seja, nessa discursividade a pesquisa na pós-graduação vai ocupando um lugar na experiência docente dessas mulheres-pesquisadoras que assumem a formação a partir da forte relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Voltando-nos para o *Recorte Discursivo 6,* tem-se que Moreira, ao produzir uma inflexão ("*refletindo isso agora*") sobre a pesquisa que realiza na universidade, remete não apenas ao cronotopo (tempo-espaço) universitário, mas também ao modo como viveu e vive a pesquisa e como a subjetiva no tempo-espaço do fazer acadêmico. Nesse sentido, ao discursivizar a pesquisa na universidade, a narradora mobiliza sentidos da desigualdade de gênero que atravessou toda a sua formação, obstaculizando, inicialmente, o ser professora-pesquisadora na universidade. Moreira reatualiza a memória da experiência vivida na universidade, (re)interpretando-a. Ao (res)significar o vivido, a narradora parece então organizar e expor a prática desigual e sexista da universidade. Na sequência, a narradora destaca o protagonismo das mulheres como docentes na pós-graduação, revelando uma "nova" configuração do espaço acadêmico. Isto posto, vemos com desconfiança a referência da narradora à nomeação "*meninas do PDTSA*" dirigida às docentes do Programa. Trata-se de uma categorização que indicia um marcador de invisibilidade simbólica, de pouco prestígio. Em contrapartida a essa categorização de rebaixamento do outro ("meninas do PDTSA"), o enunciado "*somos mulheres*" se traduz em sentidos de identificação e subjetivação de si, reafirmando a ideia de um coletivo feminino forte que tem ocupado a universidade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, rompendo com padrões estigmatizadores.

Por fim, no recorte 7, a discursividade de Santiago (2013) remete à construção de sua identidade docente e os desafios dessa prática enfrentados pela narrado ao ingressar na universidade. Na sequência: "*Eu, eu acho que eu entrei é... me vendo, me reconhecendo como professora. E entrei ocupando a parte do ensino mesmo né*" produz-se um discursividade que

mais uma vez remete a uma docência universitária com centralidade no ensino, portanto distante da pesquisa, razão pela qual a narradora se filia a uma forte identificação com o ensino e menos com a pesquisa quando assumiu a docência universitária. Não escapa ainda a esse discurso a precarização institucional que, além de subtrair a condição de pesquisadora, impõe à categoria docente e "extrapolação" da sua jornada de trabalho, num esforço individual e, diríamos, de resistência, para dar conta das demandas de um curso de Licenciatura em Educação do Campo. É na pós-graduação que, para a pesquisadora, a elisão entre ensino e pesquisa foi superada no seu percurso de docência na universidade, embora a sua expectativa ao entrar na universidade era dedicar-se de igual maneira ao ensino e à pesquisa, na graduação.

Nesses três últimos recortes circulam, portanto discursividades que remetem aos desafios que mulheres enfrentam para se constituírem docentes-pesquisadoras na Amazônia, considerando sua história de formação e de docência antes de ingressar a docência universitária. Ou seja, as narradoras produzem, em seus discursos, reflexões sobre como o saber da experiência da estudante resvala para a docência universitária, levando-as a confrontar o ensino com a pesquisa. Isso nos leva a defender que, de alguma maneira, esse entrelaçamento de experiências afeta o fazer dessas mulheres na pós-graduação.

Considerações Finais

Mobilizar a memória é sempre algo desafiador e exige compreensões quanto a quem serve e no que consiste a memória, se consiste em algo individual ou coletivo, privado ou público (Ricouer, 2007). Especialmente, pelo fato de, segundo Gagnebin (2009), nem tudo ser narrável, pelo excedente passional que envolve o (re)viver. Isto posto, destacamos que entrevistar mulheres-professoras-pesquisadoras que atuam no PDTSA se revelou uma oportunidade política, uma vez que as memórias individuais se somam e representam, pelas suas regularidades, uma macronarrativa, sobretudo se considerarmos o percurso de constituição de professora-pesquisadora dessas mulheres, os modos como foram e ainda são atravessadas pela experiência que antecede a universidade, a pós-graduação, o modo como foram se autoformando e o modo como ocupam e assumem a universidade como docentes, pesquisadoras e extensionistas.

Além disso, analisar as histórias de vida em sua materialidade linguística configurou uma oportunidade importante para refletirmos sobre temas diversos, com especial atenção

ao processo migratório, à formação não linear, à relação com a educação básica, às questões de gênero, raça e classe que convergiram para a atuação dessas mulheres como professoras-pesquisadoras e extensionistas. Todas essas subjetividades, entrelaçando gestos e silêncios, produzem sentidos de mulheres que se constituem sujeitas do querer, do dever, do saber e do fazer. Isto é, tanto a prática educativa quanto as trajetórias dessas mulheres — comprometidas e profundamente humanas (Freire, 2021) — ergueram pontes, criaram raízes, formando sujeitos e sujeitas sociais que têm transformado "o chão fértil" do Sul e Sudeste do Pará.

Enfim, as histórias das mulheres-professoras-pesquisadoras, apontam, pois, para as dinâmicas socioterritoriais da Amazônia e a emergência de o PDTSA voltar-se para as questões discursivizadas, muitas delas não ilustradas nos recortes discursivos mobilizados aqui, nesta análise, considerando a dimensão dos dados reunidos.

Referências

ARAÚJO, A. Q. S; FERRAZ, M.C.C; RIBEIRO, N.B. Saberes pedagógicos e práticas curriculares de educadores do campo. In: RIBEIRO, N. B., ANJOS, M. P dos (org.). *Saberes Pedagógicos e Práticas Curriculares de Educadores do Campo***.** Marabá, PA: Editorial iGuana, 2016.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas**:** uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas*, 2000, p. 229-236.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editoria, 2003.

FERREIRA. Érica de Cássia Maia. Análise semiótica de narrativas de mulheres - professoras - aposentadas do norte do Tocantins: sujeitas da/na história. *Tese de Doutoramento*. Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura-PPGLLit, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2023. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5488 .

FOUCAULT, M. As técnicas de si. In: _____*Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Organização, seleção e revisão de texto Manoel Barros da Motta; tradução Abner Chiqueri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p 264-296.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber.* Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sobrea a arqueologia das ciências, Resposta ao Círculo... In: _____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.* Org. e seleção de textos Manuel Barros Motta. Tradução Elisa Monteiro. 3 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p 85-123.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GAGNEBIN, Jean Marie. *Lembrar, escrever, esquecer***.** São Paulo, Editoria 34, 2009.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes, João Eanderley Geraldi. 1ª ed.; 6ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2022.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. Trad. Malvina do Amaral Dorneles. *Revista Educação e Realidade*, jul/dez, 2003, p. 101-115.

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

PEREIRA, Sandra de Oliveira Gomes; NUNES, Juraildes Barreira. A inserção da mulher na docência universitária brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Vitória, v. 28, n. 3, p. 45–62, jul. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/12345>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RAMOS JUNIOR, Dernival Venâncio. Desencobrir o sul, desfetichizar o pensamento**.** *Revista ENTRELETRAS (Araguaína),* v. 11, n. 2, mai./ago. 2020. (ISSN 2179-3948 – *online*)

RAMOS JUNIOR, Dernival Venâncio; SILVA, Luiza Helena O. da. A escrita de si em momentos de formação. In: *III Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia*, 2011, Belém. Anais do III CIELLA, Belém: CRV, 2011, v. 1, p. 261-268

RIBEIRO, Nilsa; SOUZA, Hadson Jose Gomes de. Memória, narrativas e saberes da docência. In: SILVA JR, Fernando Alves da; FERNANDES, José Guilherme dos Santos (Orgs.) *Interculturalidade e Saberes: os diversos na contemporaneidade da Amazônia*. Belém, Pa: Paka-tatu, 2015, p. 172-186.

RICOUER, Paul. *A memória, a história e o esquecimento.* Trad. Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

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

YERUSHALMI, Yosef Hayim. Reflexões sobre o esquecimento. In: Yerushalmi, Yosef Hayim [et al.] (Orgs.) *Usos do esquecimento: conferências proferidas no Colóquio de Royaumont*. Trad. Eduardo Alves Rodrigues e Renata Chrystina Bianchi de Barros. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017, p. 9-28.