

História de Vida y Feminismos en la Amazonia: un estudio de caso¹

Life History and Feminisms in the Amazon: a case study

História de Vida e Feminismos na Amazônia: um estudo de caso

Alessandra dos Santos Pereira*
Iolete Ribeiro da Silva*

RESUMEN

La historiografía social de Amazonia ha invisibilizado y silenciado el lugar ocupado por las mujeres en la vida en comunidades. Con la perspectiva de dar voz a las mujeres de la región de Río Negro, la historia de vida investigada en este trabajo buscó evidenciar — a partir de las teorías feministas de género y de la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky — de qué manera niñas y mujeres asumieron la función de profesoras en esa región y de qué forma la ocupación de ese lugar se articula con procesos sociales más amplios. El objetivo es comprender la trayectoria y la constitución del papel de profesora ribereña en una comunidad en la región del Río Negro, próxima al municipio de Iranduba, en Amazonas. La metodología cualitativa se utilizó del estudio de caso por medio de entrevista narrativa abierta y semiestructurada y de entrevista móvil. El análisis se realizó por medio del método dialéctico. El resultado generó reflexiones acerca del proceso de convertirse en profesora, lo que colabora para el auto reconocimiento de la participante, su trayectoria y su lucha por educación y mejores condiciones de vida para su comunidad. Además, provoca reflexiones sobre el empoderamiento, el liderazgo femenino y

Traducido y revisado por Simone Martins de Oliveira. E-mail: simoneol09@hotmail.com

* Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: pereiraalexandra@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0003-0055-2625>; E-mail: iolete.silva@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9416-6866>

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM.

las estrategias de resistencia configuradas con procesos sociales más amplios, asumiendo una presencia que construye diferentes formas de participación y protagonismo comunitario.

Palabras clave: Profesoras. Feminismo. Amazonia. Empoderamiento.

ABSTRACT

The social historiography of the Amazon has invisibilized and silenced the place occupied by women in the life of the communities. With the perspective of giving voice to women in the Rio Negro region, the life history investigated in this research sought to show, based on the feminist gender theories and Vygotsky's cultural-historical perspective, how girls and women assumed the role of teachers in this region and how the occupation of this place is articulated with broader social processes. The objective was to understand the trajectory and constitution of being a teacher in a riverine community in the Rio Negro region, near the city of Iranduba, in Amazonas. The methodology used was qualitative, through case study, with the use of open narrative, semi-structured, and mobile interviews. The analysis was done using the dialectical method. The result generated reflections about the process of becoming a teacher, collaborating to the participant's self-recognition, her trajectory and struggle for education and better living conditions for her community, as well as her empowerment, female leadership, and resistance strategies configured with broader social processes, assuming a presence that builds different forms of participation and community protagonism.

Keywords: Teachers. Feminism. Amazon. Empowerment.

RESUMO

A historiografia social da Amazônia invisibilizou e silenciou o lugar ocupado pelas mulheres na vida das comunidades. Com a perspectiva de dar voz às mulheres, na região do Rio Negro, a história de vida investigada nesta pesquisa buscou evidenciar, a partir das teorias feministas de gênero e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, como meninas e mulheres assumiram a função de professoras nessa região e de que forma a ocupação desse lugar se articula com processos sociais mais amplos. Objetivou-se compreender a trajetória e a constituição de ser professora ribeirinha em uma comunidade na região do Rio Negro, próximo ao município de Iranduba, no Amazonas. A metodologia utilizada foi qualitativa, por meio do estudo de caso, com o uso de entrevistas de narrativa aberta, semiestruturada e móvel. A análise foi feita utilizando o método dialético. O resultado gerou reflexões a respeito do processo de tornar-se professora colaborando para o autorreconhecimento da participante, sua trajetória e luta por educação e melhores condições de vida para a sua comunidade. Também possibilitou reflexões sobre seu empoderamento, sua liderança feminina e suas estratégias de resistência configuradas com processos sociais mais amplo, assumindo uma presença que constrói diferentes formas de participação e protagonismo comunitário.

Palavras-chave: Professoras. Feminismos. Amazônia. Empoderamento.

Introducción

El lugar ocupado por las mujeres en la vida en las comunidades se ha vuelto invisible y ha sido silenciado por la historiografía social de Amazonia. Esa situación asume otras características a partir de una nueva historiografía construida por autoras feministas, como Perrot, Rago, Del Priori y otras tantas que privilegian la narrativa y el protagonismo de las mujeres en sus investigaciones. En sus planteamientos, esas autoras no tratan las mujeres como pasivas y sumisas, sino como sujetos que se apropian de la miseria, la opresión y la dominación que les son impuestas para romper los límites del orden social. Así, surgen tensiones, posibilidades y emancipación inscritas en sus historias personales. Es a partir de la contradicción entre la emancipación y la subalternidad — elaboradas a partir de la historia de vida y organizadas en narrativa — que han sido pensados los alineamientos teóricos utilizados en este artículo, asociando las teorías feministas de género a la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

La teoría histórico-cultural evidencia que el ser humano es tejido en las relaciones con el medio social. El desarrollo humano funciona como un espiral pasando por el mismo punto a cada nueva etapa, lo que es particularizado a cada individuo, considerando el conjunto de condiciones materiales que lo rodean (ANDERY, 2012). Eso implica comprender que, a medida que modifica aspectos internos, el ser humano tiene potencia para alterar el ambiente externo que, a su vez, también altera aspectos interiores y así sucesivamente. Los cambios en las condiciones históricas y materiales determinan las oportunidades para la experiencia humana y crean variables únicas para los aspectos internos y externos del desarrollo. Con eso, no podría haber una naturaleza humana innata, fija y universal, sino individuos que adquieren infinitas formas de existencia a partir de las condiciones materiales y simbólicas de que disponen (GUIMARÃES, 2018).

En los estudios de género, se observan condiciones concretas y desiguales entre hombres y mujeres, que implican redes de significados culturales repletas de tabúes, prejuicios, sanciones (entre otros aspectos) en contra de las mujeres (FONSECA, 1996). Esos estudios exigen no solo comprender la relación entre las experiencias masculinas y femeninas en el pasado, sino también el vínculo entre la historia del pasado y las prácticas históricas actuales (SCOTT, 1995). Los significados, en cuanto sociales, son apropiados por las personas a partir de su actividad que, a su vez, también fue construida en lo social; tenemos, entonces, un individuo que se particulariza en lo social (SANDRI, 2001). Formar parte de un género consiste en significar normas, preceptos, reglas, entre otros dispositivos sociales, de forma a reproducirlos y organizarlos nuevamente asignando nuevos sentidos a las relaciones (SAFFIOTI, 1992). En el proceso de subjetivación humana, la pauta de género es constantemente resignificada, atravesando todas las relaciones sociales y construyendo nuevos modos de constituirse en el mundo.

Esa condición reconoce que la condición histórica se transforma en posibilidad de emancipación y autonomía cuando esas mujeres amazónicas se vuelven profesoras, pues las características sociales comunes — como condición de vida, acceso a la educación, salud, luchas y resistencias — no están desconectadas de la vivencia más amplia de la constitución de vida de mujeres ribereñas. Considerando ese contexto, se organizó el problema de la investigación en torno a la respuesta a ¿cómo las niñas y las mujeres, que durante mucho tiempo fueron excluidas del mundo escolar, han pasado a asumir la función de profesoras? y ¿de qué manera la ocupación de ese lugar se articula con procesos sociopolíticos más amplios? El objetivo trazado es comprender la trayectoria y la constitución de ser profesora ribereña en la región del Río Negro, en Amazonas, evidenciando el sentido y el significado de las relaciones de género en ese proceso.

La propuesta metodológica cualitativa se concretizó a partir del estudio de caso por medio de entrevistas de narrativa abierta, semiestructurada y móvil. La entrevista narrativa abierta fue producida a partir de la solicitud inicial: hablar un poco sobre su trayectoria de profesora. La entrevista semiestructurada fue alentada en un esfuerzo consciente para crear un guion que contara una historia de vida, pasando por momentos claves, como la llegada a la comunidad y el inicio de la trayectoria de profesora, las dificultades enfrentadas a lo largo del camino, las estrategias utilizadas para lidiar con esas limitaciones y el significado de ser profesora.

Por su turno, la entrevista móvil se dio cuando la participante y la investigadora caminaron por locales de la comunidad escogidos por la entrevistada. En esa ocasión, se narraron episodios significativos de la historia de vida de la participante y se habló sobre la organización y los desafíos de la comunidad. Las interrupciones y el rompimiento del flujo de conciencia han sido evitados al máximo. La entrevista duró cerca de 90 minutos y fue transcrita y analizada a partir del método dialéctico.

El sujeto de la investigación fue doña Saracá (nombre ficticio), 75 años, profesora jubilada, partera y rezadora, evangélica, nació en Lábrea, interior del Amazonas, fue fundadora de la Comunidad Saracá. Tuvo dos hijos adoptivos y seis nietos, de los cuales uno fue creado como hijo. Su padre era cauchero y su madre ama de casa. Era hija única entre nueve hermanos. Estudió hasta el 5º año y salió de casa a los 13 años para casarse; una relación que duró poco tiempo. Se quedó sola, madre de un hijo pequeño. La comunidad visitada se llama São Sebastião do Saracá, la que fue fundada en 1983 por la residente y líder comunitaria doña Saracá. Está ubicada en la Reserva de Desarrollo Sostenible (RDS) de Río Negro, en el municipio de Iranduba, a dos horas de la capital Manaus. Ahí habitan cerca de 26 familias que viven de turismo, artesanía, pesca y agricultura familiar. El acceso se puede realizar por tierra o en barco comercial que sale del puerto de São Raimundo en Manaus. En la comunidad existe teléfono rural comunitario, antena parabólica, energía eléctrica del programa Luz para Todos, pozo artesiano, tres iglesias (una católica y dos evangélicas: presbiteriana y adventista del 7º día) y una escuela municipal que solo ofrece educación primaria hasta el 9º año.

En lo que respecta a la organización de la comunidad, existe una asociación de vecinos cuyos miembros se reúnen una vez al mes para tratar asuntos relativos a las necesidades locales. Las mujeres han estado asumiendo el liderazgo, principalmente en la representación sociopolítica. En São Sebastião do Saracá, 11 artesanos forman parte del grupo “Formiguinhas do Saracá”, fundado en 2011. Participan en cursos de capacitación y perfeccionamiento, ferias de exposiciones en Manaus y otras ciudades. Actualmente, la mayoría de los residentes vive de la pesca artesanal. Sin embargo, en períodos de prohibición, otras fuentes de renta se hacen evidentes, como la producción de harina, la artesanía, el trabajo de profesores, los beneficios sociales del gobierno y las jubilaciones.

El período en que se llevó a cabo esta investigación ha sido marcado por momentos críticos relacionados con el distanciamiento social impuesto por la pandemia de Covid-19. La recolección de información implicó la ida al territorio. Aún no existían vacunas, lo que exigió que se tomaran todas las medidas de protección y cuidado para evitar una posible propagación del virus en el territorio. La comunidad se encuentra en un área más aislada y, en la oportunidad de recolectar la información, no hubo informes de contaminación.

Sin embargo, nada de esto impidió el episodio conocido como “apagón del oxígeno” en Manaus/AM y, en enero de 2021, doña Saracá falleció víctima de Covid-19. Su familia permanece en la comunidad y gran parte de los servicios disponibles son resultado de mejoras que ella, sus hijos y sus familiares han buscado. El nombre Saracá significa “hormiga brava” en Tupi Guaraní; el apodo le fue dado por la existencia de esa especie de hormiga en el lugar donde hoy es la comunidad. En homenaje, la localidad y la nuestra entrevistada fueron bautizadas con ese nombre. Para crear una historia de vida, la información se organizó en orden cronológico cuando posible. Además, la narrativa permitió idas y venidas en el tiempo para destacar eventos y hechos importantes y crear significados transversales. De ese modo, cuatro categorías en la historia de Saracá quedaron evidentes: Ser Mujer de Amazonia: Vida y Supervivencia; Hacerse Profesora: Trabajo y Formación; Empoderamiento Femenino en la Selva; Estrategia de Resistencia Ribereña.

Ser mujer en amazonia: vida y supervivencia

Con la perspectiva de dar voz a las mujeres en la región de Río Negro, en Amazonas, la narrativa de la historia de vida buscó evidenciar la resistencia y las luchas vividas por mujeres ribereñas. El eje principal ha sido la aproximación del fenómeno de investigación propuesto por Perrot (2017; 2005) al explicar la historia de los excluidos (obreros, mujeres y prisioneros) y traer a la luz la narrativa de los silenciados. Para la autora, es necesario invertir las perspectivas historiográficas tradicionales y mostrar la presencia real de las mujeres en la historia cotidiana de las sociedades. Inspirada

y en esa dirección fuimos hasta la comunidad São Sebastião do Saracá a conocer la historia de doña Saracá.

Después de salir de casa, a los 13 años, pasó a trabajar en casa de familia; en su período de vacaciones comenzó a frecuentar la región, donde hoy es la comunidad, para participar de fiestas comunitarias que ocurrían en aquel período de su juventud. La comunidad no existía. El año fue finales de los 1960 y principios de los 1970. Cuenta que su vida estuvo marcada por mucho trabajo y mucha lucha por la supervivencia en el campo.

En este pequeño fragmento de la historia de la vida, se observa que las características del distanciamiento geográfico de la Amazonia — en relación con los grandes centros urbanos y la proximidad con la selva — impone condiciones de vida limitadas en lo que respecta a salud y educación. Ello favorece solo las actividades económicas de subsistencia, como la pesca, el extractivismo y la agricultura familiar (LOUREIRO, 2012). Además, se percibe que determinados patrones de comportamiento (por ejemplo, precocidad sexual y embarazo adolescente) son prevalentes (RODRIGUES; BARROS; SOARES, 2016; CABRAL; SELLA; FREITAS, 2020) y muy próximos al comportamiento reproductivo observado a principios del siglo XX (GUPTA; LECHE, 2001). Hay ahí un marcador importante en la relación entre el individuo y el medio; las limitaciones de condiciones materiales colaboran en la constitución de los sujetos ribereños. Siendo este sujeto una mujer, las condiciones de acceso a políticas de salud y educación imponen factores determinantes en la composición de arreglos sociales de sus historias de vida.

Las investigaciones realizadas por Scott (2007) que hacen alusión a los espacios rurales, en Brasil, indican que es preciso pensar la profesora a partir de las condiciones económicas y de supervivencia, una vez que éstas se han revelado primordiales para comprender a las poblaciones amazónicas. Los trabajos de doméstica de doña Saracá más sus vivencias como partera y rezadora evidencian una lógica esperada en la vivencia de mujeres de la región amazónica. Hasta mediados de los años 1950, había un cuantitativo expresivo (cerca del 45% de la población económicamente activa) formado por mujeres que se ocupaban tan solo con tareas domésticas no remuneradas o ejercían actividades remuneradas en las pocas escuelas existentes (LOUREIRO, 2007). Corroborando esa trayectoria histórica, mujeres ribereñas asumieron un papel fundamental en la organización sociocultural de la comunidad. En la mayoría de las comunidades, las mujeres tanto realizan el trabajo doméstico como se ocupan de plantar y hacer artesanías. También muestran una gran capacidad para conectar las vidas cotidianas de las personas, las familias y la comunidad a través de la participación con los problemas locales. Esa conexión posibilita la interrelación entre los procesos subjetivos sociales e individuales, en una combinación altamente potente y capaz de integrar la persona a la condición de protagonista de sus experiencias de vida. Además, cuando eso ocurre en el ámbito colectivo, hay un aumento exponencial en la constitución de

sentidos y significados vividos por los sujetos en colectividad, volviendo la comunidad autónoma, identitaria y enraizada en su propia historia de emancipación y cuidado.

Los saberes tradicionales de nuestra protagonista — hacer partos y bendecir en la región — también eran reconocidos por los pobladores. Como no había un centro de salud cercano, Saracá ayudó a las mujeres a dar la luz a la mayoría de los niños de la comunidad. Hacía trabajos de curación con plantas y bendiciones en niños. Todos en la región la reconocían por sus servicios y disponibilidad en ayudar a los comunitarios. Así, era poseedora de un “saber-hacer” propio, construido a partir de la relación con el lugar donde vivió, con las tradiciones orales y con sus propias características individuales (RODRIGUES, 2009). Su conexión con el contexto local, tanto en las relaciones individuales como en las interacciones comunitarias, presentaba una fuerte influencia social, lo que le permitió construir diferentes formas de participación política (CAMPOS, 2009). Se puede decir que, en la cultura caboclo-riberaña, mujeres como Saracá representan un elemento clave (RODRIGUES *et al.*, 2015) en la constitución sociopolítica de la comunidad y, a la vez, luchan por liberarse del papel social de subalternidad impuesto históricamente.

Bajo esa configuración, compleja y repleta de tensionamientos, doña Saracá soñó en ser profesora. Como mujer pobre, ribereña, históricamente inscrita en el contexto de la educación en el Amazonas de los años 1960 y 1970, inició su trayectoria mientras fue construyendo su inserción comunitaria. En ese período, la educación estaba marcada por las necesidades de grupos sociales ligados al sistema productivo: el extractivismo. Las actividades de plantar y cosechar garantizaban el sustento y el alimento de la familia. Las mujeres interesadas en desarrollar una vida profesional soñaban con convertirse en maestras. Ser mujer en esos tiempos era pertenecer a un hombre, obedecer y aceptar las pocas posibilidades de cambio en la propia historia (CHAVES; CÉSAR, 2019). Estudiar para tener una profesión honrada como profesora, constituía una estrategia para ascenso social, mejora de renta familiar y dignidad social.

Volverse profesora: trabajo y formación

Siguiendo con la narrativa de la historia de vida de Saracá, el hilo conductor de toda su trayectoria está en su nombramiento como profesora en la comunidad.

Explica que, en 1983, tras articulación y participación política en la elección del alcalde de Novo Airão, consiguió crear una escuela en la comunidad y fue nombrada profesora “lega” de la comunidad, en una visita hecha por el alcalde electo. Evidencia que no quedó “emocionada” porque no era efectivamente profesora; sin embargo, al final de la visita, el alcalde solicitó al secretario de educación — que lo acompañaba — que instruyese doña Raimunda a matricular y dar clase a los niños de la comunidad. Explica que, en la época, matriculó 64 niños y que no tenía ni escuela ni profesor en ninguna región cercana a su comunidad

y que ser profesora siempre fue su “punto flaco”. Saracá, que estudió hasta el 5º grado, se avergonzaba al hablar que hubiera terminado los estudios primarios. Al llegar a la comunidad le decía a la gente que solo tenía el 3º año de primaria. Explica que, apenas las clases iniciaron, el dueño de la casa alquilada para la escuela llegó borracho y expulsó a la profesora y a los alumnos.

Las configuraciones culturales marcadas por la historia local son fundamentales para comprender las prácticas laborales de las mujeres en zonas no urbanas. Los estudios realizados con mujeres pescadoras (MANESCHY, 1999), con mujeres caucheras (SIMONIAN, 1995) y con mujeres del yute (NASCIMENTO, 1995) demostraron que las oportunidades de trabajo estaban ligadas a las actividades del extractivismo, ya que los ríos y bosques no requieren altos niveles de escolarización. La educación estaba distante de las necesidades reales de la población, principalmente de las mujeres. Los estudios se limitaban a los cuatro primeros años de la enseñanza primaria. En los pueblos ribereños, las profesoras cuidaban de “sacar la tontería” de los alumnos con algunas pocas cartillas (LOUREIRO, 2007).

Otras investigaciones sobre la condición de la mujer y la historia de la política colonial de Portugal, en Brasil, son retratadas en los trabajos de Silva (2002), Souza (1986), Domingues (2001) y Boxer (1977), entre otros, evidenciando los silenciamientos y los sufrimientos vividos por mujeres de clases subalternadas. Esas vivencias han moldeado estrategias de supervivencia y autoprotección, engendradas por las mujeres como forma de lidiar con adversidades y sufrimientos. En consecuencia, era común que profesoras ribereñas desarrollaran sus prácticas de aulas en medio de relaciones sociales orientadas por compadreo, afiliación y asistencia, y por resistencia silenciosa en el trabajo arduo de la docencia, aliado a otras actividades productivas de sustentación económica familiar (ARAÚJO, 2010).

Esa realidad fortalece la idea de que ellas (profesoras ribereñas) constituyen una categoría bastante heterogénea, indicando la necesidad de comprender la pluralidad de sus existencias (negras, indígenas, quilombas, blancas), analizando en qué medida esa pluralidad puede indicar caminos para garantizar la memoria de esas vidas y cómo intervenir en la realidad local, sobre todo en aquellas situaciones en que las violencias de género y el abuso sexual están presentes.

Considerando el fragmento de la narrativa, se percibe la tensión entre la expectativa de la condición de la mujer ama de casa volcada a los quehaceres domésticos y la función de profesora. Doña Saracá explicó que el dueño de la casa era tío de su marido, un hombre muy machista que, cuando bebía, pegaba a su mujer. Mujeres que habitan regiones remotas suelen sufrir discriminaciones por su condición económica. La lógica patriarcal y machista impone subalternidad y ocultamiento de sus presencias en su actuación en la esfera político-social. Es importante reconocer las narrativas de profesoras ribereñas para una vez más contar la historia social y explicar las prácticas que engendran en la comunidad. Más aún, las narrativas de esas historias pueden descubrir

la relación que la historia social de la Amazonia mantiene con la historia particular de las diferentes mujeres amazónicas y (re)escribir toda una dinámica de interrelación entre la cultura y la educación (ARAÚJO, 2010).

Daba clases en los tres turnos: mañana, tarde y noche. La tarde tenía 15 alumnos jóvenes y la noche cerca de 25 adultos. Cuenta que llegó a tener 72 alumnos por la mañana en una sola clase multisectorial. Tuvo que finalizar los estudios porque solo había cursado hasta el 5º año de la enseñanza primaria, en el municipio de Novo Airão. Ese momento fue el más difícil en su formación; narra que sufrió mucho. Impartía clases de lunes a jueves, mañana, tarde y noche. En el municipio de Iraduba, necesitaba estar en las clases presenciales que ocurrían viernes por la tarde, sábado todo el día y domingo por la mañana. Expresa que sólo le quedaba el domingo por la tarde. Cuenta que casi desistió porque era todo muy pesado; llegó a llorar algunas veces, porque en la mayoría de los días solo tenía el dinero del pasaje; no poseía dinero para comer y se avergonzaba por contar a sus compañeros; evitaba el almuerzo. Explica que, en esa época, eran 180 profesores matriculados en esa formación y que era la única de la región del Río Negro. La formación duró tres años y tres meses; después de un año de graduación, a ella le solicitaron que cursara el grado de pedagogía en la universidad. Sin embargo, no pasó en el examen de ingreso y eso le hizo mucho mal. Descubrió que su fragilidad era el portugués. Quedó muy triste consigo misma y dejó de buscar la continuidad de los estudios. (Saracá)

Las condiciones de trabajo de doña Saracá reflejan la realidad de la educación en las escuelas ribereñas hasta los años 1990. Su composición era de apenas un aula, en la orilla del río, con clases multisectorial y bajo la tutela de un único profesor. Muchas funcionaban en la casa del profesor, generalmente lego, sin ningún soporte u orientación pedagógica (LOUREIRO, 2007). Se resalta que, en ese período, también exigieron que los profesores ingresaran en cursos superiores (SOUZA, 2013).

Ampliando un poco más la noción sobre los ambientes escolares de ribereños, consideramos las observaciones de Mota Neto y Oliveira (2004) cuando dicen que las escuelas presentan condiciones precarias, tanto físicas como pedagógicas; dificultades en el acceso y continuidad en los estudios, provocados por la distancia y desplazamiento hasta los lugares de las clases; constante rotación de los docentes; falta de profesores y organización pedagógica en clases multisectoriales que abarcan desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Primária. Suelen funcionar en espacios como salones comunitarios, residencias, centros parroquiales, entre otros, y generalmente forman parte del sistema municipal de enseñanza.

La formación de profesoras es un proceso a largo plazo. El aula suele ser el lote de prácticas y práctica, donde se integran diferentes tipos de oportunidades y experiencias promoviendo el crecimiento y el desarrollo profesional (GARCIA, 2009, p. 19). Ciertamente, las características individuales se van fortaleciendo o debilitando

para componer la identidad de cada maestro. Con esto, el proceso de formación docente como proceso de formación de profesionales de enseñanza, es un proceso de aprendizaje profesional a lo largo de la vida (ANDRÉ, 2010, p. 274). Al mismo tiempo que ese proceso se desarrolla, hay en paralelo la construcción de la identidad profesional y personal de la profesora reconociéndose como singular, histórico y social, capaz de transformar y ser transformada y de constituirse como sujeto en la realidad (VYGOTSKY, 2009).

Es necesario destacar también, en ese fragmento de narrativa que la realidad material influye directamente en la formación y en la construcción de la identidad de profesores, muchas veces, sobreponiendo roles sociales y personales que hacen que las vivencias agotadoras y al mismo tiempo abiertas la transformación. Esto implica considerar que los conocimientos teóricos aprendidos en los cursos de formación por sí solos no se constituyen en efectiva actividad docente. Necesitan estar alineados a los conocimientos prácticos, que son viables a través de las actividades prácticas. Ese carácter indisociable entre teoría y práctica es fundamental para la ejecución del trabajo del profesor. La praxis es la actitud (teórico-práctica) humana de transformación de la naturaleza y de la sociedad. No basta con conocer el mundo, hay que transformarlo (MARX; ENGELS, 2007).

La mayoría de los profesores en sala de clase sabe que la docencia es exigente y se constituye mucho más una actividad práctica que teórica. Todo lo que ocurre en el aula es la punta de un *iceberg* teórico. Los profesores se interesan más por la práctica que por la teoría y, a pesar de todo el fundamento teórico existente, la mayoría de las investigaciones en educación no ayuda tanto en las horas más agitadas en la concretización de la enseñanza. Profesores sobrecargados tienen necesidad de construir alternativas concretas para actuar en contexto (FREIRE; SHOR, 2011). Por ello, es fundamental conocer las condiciones de trabajo y sus implicaciones en las necesidades de formación.

Otro punto importante, concierne a la facultad. Para profesores laicos, constituye un desafío enorme comenzar una graduación. Esto no se refiere solo a sus capacidades intelectuales o cognitivas que históricamente están vinculadas a un proceso de mala calidad de la educación recibida. Es una propuesta que debe ser encarada a partir de los determinantes históricos que ocultan y descuidan la enseñanza pública de una escuela volcada para la población ribereña. Mientras que en los años 80 se buscaba una formación de nivel medio como horizonte posible para la mayoría de la población brasileña, hoy la estrategia es universalizar el nivel superior como ideal a ser perseguido.

Sin embargo, se ignora que, en las comunidades ribereñas, profesoras enfrentan dificultades del orden del aislamiento, necesitando de grandes desplazamientos para los centros urbanos, para poder asistir a las clases. No se observan los desdoblamientos del distanciamiento familiar y de la conexión afectiva con la comunidad que, en muchos casos, se convierten en procesos de enfermedad mental. La concepción continua de

trabajo, ya que, la actuación como profesora, no se restringe solo al aula y a los días lectivos, sino que se extiende por todos los días de su vida. Es necesario delinear políticas educativas integrales que posibiliten formación inicial y procesos de formación continua, asociados a una atención sensible a la profesionalización de la carrera docente, permitiendo ascenso en la categoría sin salir de la escuela en la cual actúa y promoviendo condiciones de trabajo y salud (BENTO *et al.*, 2013).

Empoderamiento femenino en la floresta

No sería posible contar la historia de esta mujer sin considerar su papel de liderazgo en la comunidad. Las narrativas serían como piso para contar la historia y el lector el pensamiento/escucha necesaria para trillar el camino (BENJAMIM, 2013). Las historias de las mujeres amazónicas importan, a pesar de que muchas de ellas han sido contadas solo evidenciando un lado. Pero, así como se construyeron narrativas únicas para hablar de la vida de esas mujeres, también podemos utilizar el mismo recurso para construir narrativas potentes y (re)organizar o incluso subvertir la lógica construida colonialmente (ADICHIE, 2019, p. 16). Es lo que nos interesa en ese trecho de narrativa de la historia de Saracá:

A principios de los 80, no había escuelas ni profesores en los alrededores. Después de convertirse en profesora negoció el lugar provisional y eligió la futura sede de la escuela convirtiéndose en una referencia en la comunidad. Explica que necesitó movilizar a los comunitarios para limpiar el terreno de la escuela y dejarlo listo para recibir los cimientos. Varias personas de la región ayudaron en el trabajo de limpieza de la zona. Se hizo cargo de la supervisión del servicio. Después de finalizada la construcción de la escuela, Saracá va hasta el alcalde para avisarle del término de las obras y éste solicita que ella espere la ida del alcalde a la comunidad, para hacer la inauguración de la escuela. Sin embargo, dos semanas después de la finalización de las obras, escuchó en la radio que la esposa del alcalde lo había matado, con un disparo en el pecho, en un crimen pasional. Decidió abrir la escuela por su cuenta y poner las tres clases que enseñaba. En ese período, la comunidad dejó de pertenecer a Novo Airão y pasó a formar parte del municipio de Iranduba, tras un plebiscito local. La nueva alcaldesa de Novo Airão hizo una propuesta para doña Saracá quedarse con ella en otra comunidad, con casa, empleo para ella y para el marido, escuela para los hijos y gastos de agua y luz costeadas por la alcaldía, sin embargo, ella rechazó. Ante la negativa, la alcaldesa retiró todos los equipos, materiales y recursos que la alcaldía había donado a la escuela. Narra que después de ese episodio, decidió entrar en la política. Concurrió a cargo público, ganó el pleito, sin embargo, al día siguiente descubrió que quien entró en la vacante había sido la hermana del alcalde electo, dejando a la profesora muy molesta con la política. Explica que el alcalde era su adversario político, pero que respetaba su liderazgo en la comunidad.

Las luchas de las mujeres por una sociedad más igualitaria tuvieron diferentes expresiones y heterogeneidades propias del feminismo. En las luchas por el voto femenino y por el acceso de las mujeres a la educación, así como en la exigencia de derechos iguales en el matrimonio y del derecho al divorcio, del derecho de las mujeres a la integridad física y a controlar su capacidad reproductiva, mujeres presionaron los límites del orden establecido y las formas de pensar del mundo que las legitimaban (BIROLI; MIGUEL, 2015).

El empoderamiento femenino es un concepto complejo, oriundo de diversos campos del conocimiento. Sus raíces están en las luchas por los derechos civiles, en el movimiento feminista y en la ideología de la “acción social” de las sociedades de países desarrollados a partir de la segunda mitad del siglo XX. En los años 1990, recibe la influencia de movimientos que buscan afirmar el derecho a la ciudadanía en distintas esferas sociales, como salud, educación y medio ambiente. Es un concepto que se organiza en la esfera personal, intersubjetiva y política, en un continuum en que solo es posible reconocer esa categoría cuando atraviesa todas las relaciones mutuas entre las macroestructuras y los sujetos colectivos e individuales (CARVALHO, 2004).

En este artículo, se optó por usar el término “empoderamiento” en lugar de “liderazgo” debido a las diferencias entre los constructos que se refieren no solo a la ocupación de una posición social (liderazgo) sino también de una conciencia crítica de la necesidad de deconstruir las relaciones sociales de poder mediante una acción liberadora. Ciertamente, no se ignora que existe una experiencia particular y subjetiva de empoderamiento; con todo, ésta es siempre incluida en un contexto político amplio, pues, aunque las personas puedan desarrollar niveles de independencia, transformaciones más estructurales son necesarias para hablar sobre empoderamiento (FREIRE; SHOR, 2011).

En este universo teórico es que se inserta la actuación política de doña Saracá. La llegada del período electoral en comunidades del interior de Amazonia dispara nuevas posibilidades de arreglos y mejoras comunitarias. Eso implica considerar que la propia realidad concreta de sujetos ribereños también se configura como práctica para la liberación (BERTH, 2019). Es imposible despegar la esfera privada de la pública, la vida social de la vida política, una vez que éstas se encuentran imbricadas en “tiempos” y “lugares” distintos en la vida de individuos, lo que compone arreglos de poder y derechos que se reflejan mutuamente (BIROLI; MIGUEL, 2015).

El liderazgo de mujeres en comunidades ribereñas señala la construcción de subjetividades instituidas en diferentes instancias sociales — capaces de manejar los desafíos que el espacio político de la selva impone — y las constituciones identitarias propias de esa región. En cuanto protagonistas en el liderazgo comunitario, las profesoras ribereñas son fundamentales en la lucha contra la hegemonía social, dominante y simbólica de lo masculino y en la colonización histórica que pesa sobre los hombros de personas que viven estas realidades. Ellas diseñan (re)arreglos singulares y colectivos, tanto para las actuales mujeres como para las futuras generaciones.

En este sentido, las narrativas de nuestra protagonista tejen una trama social e individual revelando un panorama repleto de sentidos y significados enraizados en sus propias vivencias de escolarización, condición de vida, experiencias políticas y saberes tradicionales. Es decir, la subjetividad individual resulta de las imbricaciones de determinaciones colectivas compuestas por las vivencias sociales, económicas y culturales de nuestra protagonista. Se argumenta que la condición de la mujer, históricamente considerada inferior, se transforma en posibilidad de emancipación y autonomía al convertirse en profesora. Eso se debe a que el significado de ese papel social se configura en procesos simbólicos y emocionales compartidos colectivamente, actuando recursivamente y produciendo sentidos subjetivos para la propia persona y para la comunidad.

De ese modo, el desarrollo de una participación femenina comunitaria en posición de liderazgo es capaz de inspirar y servir de modelo de empoderamiento para niñas y mujeres, generando identificación con sus orígenes y posibilitando otras formas de relación con el mundo en que viven. Esas se alimentan de la experiencia de vida, no solo para el momento presente, sino también para los sentidos y significados históricos y futuros de la comunidad. Es la producción singular la que da sentido subjetivo y evidencia la marca histórica acuñada en las mujeres y en los contextos sociales de sus vidas. De ahí la necesidad de ampliar la discusión sobre la pauta de mujeres en el contexto amazónico, como dispositivo de apertura y construcción de una sociedad más igualitaria que da oportunidad a la emergencia de sujetos más autónomos y protagonistas de sí mismo.

Estrategias de resistencia ribereña

El poder es la habilidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de hacer que ella sea su historia definitiva (ADICHE, 2019). El concepto de resistencia está directamente relacionado al lugar en que ocurre el poder, pudiendo ser en la relación familiar, en la comunidad o en otros espacios (FERRER, 2011). Ese concepto está relacionado al carácter coextendido de resistencia al poder, lo que no significa que haya una unidad dialéctica de contrarios; de hecho, existe en la misma materialidad de cuerpos históricos (SAMPAIO, 2006).

No existen relaciones de poder sin resistencia. El poder no es algo que capturaría a los individuos como en una especie de esclavitud. Donde hay una relación de poder hay la posibilidad de resistencia. Resistir define el campo de fuerzas que presenta estrategias cambiantes y múltiples, analizables e inteligibles. Sin embargo, no se propone una relación binaria — dominantes/dominados — sino una relación que compone un tejido espeso que atraviesa aparatos e instituciones sin fijarse exactamente en ellos. (FOUCAULT, 2015).

Resistir es la propia vida de las mujeres que luchan contra un sistema que insiste en mantenerlas en la subalternidad histórica (MACHADO; PALUDO; CASTRO, 2018). La influencia de la perspectiva feminista y marxista — bajo la cual la mujer estaría sometida al poder de los hombres y la violencia — está naturalizada, es percibida como una expresión de esa lógica relacional y presenta correlación con el proceso de socialización de la mujer dentro de una cultura machista (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Sin embargo, la mujer, en cuanto sujeto social autónomo, es capaz de lidiar con relaciones de poder que circulan, aunque desigualmente entre hombres y mujeres. No se alude aquí a un negacionismo de la vulnerabilidad histórica y social de las mujeres. Más bien, se ratifican las desventajas sociohistóricas inventadas para las mujeres y, a la vez, se reconoce su capacidad subjetiva de producir resistencias, evitando el reduccionismo de producir lugares estáticos y carentes de tensiones y ambiciones (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Orientados por esas observaciones, destacamos la estrategia utilizada por doña Saracá para lidiar con los conflictos entre comunidades y con las violencias de género que han sido perpetradas contra niñas y mujeres. Silenciamientos, acusaciones, prejuicios, discriminación y sexismo eran algunas de las problemáticas vividas cotidianamente en la comunidad.

A partir de la construcción de las viviendas cerca de la escuela, la disputa por la ocupación de las casas se tornó feroz y los conflictos entre comunidades comenzaron a ocurrir. Narra que cuando comenzó a dar clases también creó un equipo de fútbol comunitario y cuando las peleas se intensificaron usó los partidos como estrategia para disminuir las dificultades, incentivando la participación de dos equipos de fútbol en las modalidades masculino y femenino. Dio el nombre de Cruzeiro y el Guaraní por influencia de un amigo fanático “cruzeirense”. Para niños y adolescentes, creó el “Cruzeirinho”, equipo de base en las disputas locales. Explica que ha ganado “muchos bueyes para la comunidad” y que gran parte de las comunidades de la región de Río Negro, que hoy tiene equipos de fútbol, siguieron el ejemplo de la comunidad Saracá. La entrevistada narra que también tuvo que enfrentar el prejuicio con la participación de mujeres en el fútbol. Al principio, las mujeres no podían usar pantalones largos, ni pantalones cortos o blusa sin manga. Para que las niñas jugaran al fútbol, tuvo que confeccionar shorts (escondido de sus padres) y distribuirlos durante las clases. Sin embargo, un día olvidó el horario de finalización de la clase y los padres flagraron las niñas jugando en pantalones cortos. Saracá tuvo que explicar a la comunidad que las mujeres no podían jugar con faldas, que jugar en pantalones cortos era más adecuado; así, gradualmente convenció la comunidad a permitir que sus hijas participaran en el equipo. Con esta estrategia, logró desarrollar un vínculo de confianza y respeto para conversar con niñas y mujeres ribereñas sobre métodos anticonceptivos, abuso sexual y otras violencias que las mujeres sufren en la comunidad. (Saracá)

La participación de mujeres en prácticas deportivas, durante mucho tiempo, estuvo asociada a una amenaza de deshonra y prostitución. El uso de ropas que desnudaban sus cuerpos las hacía impuras y obscenas y las asociaban al universo pagano (GOELLNER, 2005). Ese escenario conservador y moralista inquietaba a Saracá, que estaba dispuesta a subvertir el orden social de los roles de género en la comunidad. Probablemente, su iniciativa estaba asociada a la propia experiencia de enfrentamiento a los prejuicios sociales, una vez que estaba casada con un hombre 17 años más joven. Ella explica que, al inicio de la relación, necesitó desafiar algunos parientes y amigos de su comunidad que la miraban con sospecha debido a la diferencia de edad.

La estrategia de crear un equipo de fútbol como forma de participación comunitaria, defendida por Saracá fue intencional. Buscó crear otra mentalidad sobre las mujeres, principalmente sobre las niñas y futuras generaciones comunitarias. Explica que muy pronto las niñas dejaban los estudios para casarse y tener hijos. Decidió condicionar la participación en el equipo de fútbol con la presencia en clase. Subraya también que la creación del equipo ayudó a disminuir la incidencia de casos de abuso sexual de niñas y el embarazo en la adolescencia, una vez que, al viajar con las niñas para jugar en otras localidades, hacía un trabajo de “concientización” sobre género y sexualidad y hablaba sobre métodos anticonceptivos y uso del cuerpo.

La inserción de las mujeres en el fútbol, en la comunidad Saracá, les proporcionó diferentes apropiaciones de sí misma. La idea demostraba una actitud transgresora, en la cual las mujeres cuestionaron su lugar social en esa comunidad; necesitaron adaptarse a los valores y prácticas comunes de ese deporte que incluyen el cuidado y una mirada atenta a la erotización del cuerpo (GOELLNER, 2005). Las niñas pasaron a ser vistas y sus cuerpos codiciados, de ahí nació la necesidad de construir un diálogo sobre los cuidados y usos del cuerpo como dispositivos de producción de subjetividades posibles. La organización del equipo, además de ofrecer referencia a otras posibilidades de subjetivación femenina para la comunidad, trajo el prestigio y sentimiento de pertenencia a las comunidades, una vez que se convirtieron en referencia de organización de fútbol para otras comunidades.

Consideraciones finales

Las comunidades ribereñas de Amazonia están marcadas por la presencia femenina y el papel de la mujer en la configuración de la comunidad. Muchas de ellas asumen un papel de referencia y organizador de la convivencia comunitaria. Con el entrelazamiento del deseo de ser profesora, de sus características individuales, del tiempo histórico y de las condiciones materiales del espacio concreto, ha sido posible comprender la trama compleja, singular y subjetiva, llena de sentidos y significados en la historia de doña Saracá.

Los desafíos de ser profesora ribereña están atravesados por rupturas políticas y apertura a nuevas posibilidades que siguen el curso de los escenarios históricamente constituidos. La influencia social y el liderazgo de nuestra protagonista sigue actuando, incluso, en situaciones de exclusión comunitaria y limitaciones marcadas por la desigualdad social entre espacios urbanos y ribereños, y de género hombre y mujer. Hay una necesidad ética y afectiva configurada *en la y por la* figura de líder comunitario que las mujeres representan. Ciertamente los sufrimientos inherentes a esa constitución subjetiva permiten configurar el sujeto potente; pero sin desviar la mirada de una observación estructural y activa en los espacios configurados geopolíticamente.

La mujer ribereña, poseedora de un saber singular, asume una fuerte presencia y construye diferentes formas de participación comunitaria porque está imbricada individual y colectivamente con el lugar que vive. La constitución de cuidado y diligencia con las necesidades de los contextos se funda en una perspectiva ético-política capaz de fundar nuevas formas de participación social y arreglos subjetivos. Por eso, la construcción de estrategias de resistencia en la historia de vida de nuestra entrevistada nos permite pensar críticamente — y de modo general — el recorrido de potencia y limitaciones de la trayectoria de profesoras ribereñas. Pensar en la constitución de estas trayectorias, más allá del diálogo en contexto, nos invita a comprender críticamente los caminos que llevan a niñas y mujeres a convertirse en profesoras en el bosque. Ello comprende los sentidos y los significados construidos en el entramado entre historia de vida y prácticas cotidianas, trabajo y luchas libradas en el contexto familiar, social y político.

Saracá ha afirmado que ser profesora fue la gran misión de su vida y que, al convertirse en docente, su vida cambió completamente. Refiriéndose al sentido de ser profesora, explicó que era “[...] dar todo de sí, era retribuir saber para iluminar al otro, era ir más allá” (sic). Afirma que su alegría era salir por los ríos llevando a sus equipos de fútbol a jugar. Explica que al inicio de su carrera tenía la intención de ayudar a las personas necesitadas, hasta darse cuenta de que también estaba carente. Demostraba profunda inquietud por el futuro de la comunidad, sin embargo, permaneció atenta a las diferentes oportunidades que surgían a lo largo de la ribera que pudieran, de algún modo, traer mejoras efectivas para la vida en comunidad.

La partida tan inesperada de doña Saracá generó la necesidad de componer la narrativa de su historia de vida como un último acto de homenaje. Una mujer sencilla que, en la confluencia de relaciones contradictorias — marcadas por una realidad social y por un tiempo histórico singular — fue mucho más allá de lo que podía imaginar.

REFERENCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria Pires; RUBANO, Denize Rosana; MOROZ, Melania; PEREIRA, Maria Eliza; GIOIA, Silvia Catarina; GIANFALDONI, Mônica; SAVIOLI, Márcia Regina; ZANOTTO, Maria de Lourdes. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond e São Paulo: EDUC, 2012.

ANDRÉ, Marli. A Pesquisa sobre Formação de Professores: Contribuições e Delimitações do Campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; PEREIRA, Júlio Emilio Diniz; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Luciola Licinio de Castro Paixão (Orgs.). *Didática: convergências e extensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

ARAÚJO, Sonia Maria da Silva. Constituir-se professora na Amazônia: história de mulheres mestiças da região de Ilhas de Belém. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, XXXIII., Caxambu, 2010. *Anais...* Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6372--Int.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2023.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Infância em Berlim por volta de 1900. Tradução: João Barrento. São Paulo: Autêntica, 2013.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Pereira. A educação na Região Norte: apontamentos iniciais. *Amazônica, Revista de Antropologia*, v. 5, n. 1, p. 140-175, 2013.

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Sueli Carneiro)

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política*. São Paulo: Boitempo, 2015.

BOXER, Charles Ralph. *A mulher na expansão ultramarina*. Lisboa: Livros Horizontes, 1977.

CABRAL, Ivone; CELLA, Wilsandrei; FREITAS, Silvia Regina. Comportamento reprodutivo em mulheres ribeirinhas: inquérito de saúde em uma comunidade isolada do Médio Solimões, Amazonas, Brasil. *Saúde em Debate*, v. 44, n. 127, p. 1066-1078, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/mwMkWh6GnCjwCMhLsgrVRDb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2023.

CARVALHO, Sérgio Resende. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no Projeto de Promoção à Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/VgrH3LDXLVNBtSzKQxVpKmn/#>. Acesso em: 1 jan. 2023.

CHAVES, Fabiana Nogueira; CÉSAR, Maria Rita de Assis. O silenciamento histórico das mulheres da Amazônia Brasileira. *Extraprensa*, v. 12, n. 2, p. 138-156, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/157418>. Acesso em: 1 jan. 2023.

DOMINGUES, Ângela. Famílias portuguesas na colonização do Norte Brasileiro. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Coord.). *Sexualidade, família e religião na colonização do Brasil*. Lisboa: Livros Horizontes, 2001. p. 215-221.

FERRER, Diana Valle. *Espacios de libertad: mujeres, violencia domestica y resistencia*. Buenos Aires: Espacio, 2011.

FONSECA, Tânia Mara Galli. De mulher à enfermeira: conjugando trabalho e gênero. In: LOPES, Marta Júlia (org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 55-62.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégias Saber-Poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 2, p. 143-51, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/16590>. Acesso em: 1 jan. 2023.

GUIMARÃES, Fernanda Baldo. *Feminismo e lideranças populares: a formação identitária de conselheiras nacionais dos Direitos da Mulher*. Dissertação (Mestrado Psicologia) - UnB, Brasília, 2018.

GUPTA Neeru; LEITE, Iuri da Costa. Tendências e determinantes entre adolescentes do Nordeste do Brasil. *Perspectivas Internacionais de Planejamento Familiar*, n. especial 45, p. 24-29, 2001.

LIMA, Daniel Rodrigues de. *Educação feminina no Amazonas: a instrução de meninas órfãs e desvalidas no Instituto Benjamin Constant no alvorecer da República de 1892 a 1896*. Manaus: DRL/Createspace-Amazon.com, 2015.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e Sociedade na Amazônia em mais de meio século. *Revista Cocar*, v. 1, n. 1, p. 17-45, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/141>. Acesso em: 1 jan. 2023.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. A Amazônia no século XXI: novas formas de desenvolvimento. *Revista Direito GV*, v. 8, n. 2, p. 527-552, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/ZyVGJ6BMxCSJg5txXF7vzLv/?lang=pt#>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MACHADO, Rita de Cássia; PALUDO, Conceição; CASTRO, Amanda Motta. Desde Freire: Cinquenta anos da Pedagogia do Oprimido e o feminismo no Brasil. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 4, n. 2, p. 243-256, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/38026>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MANESCHY, Maria Cristina Alves. Pesquisa e participação: relato de uma experiência com mulheres pescadoras do litoral paraense. In: ALVARES, Maria Luzia; SANTOS, Eunice

Ferreira dos (org.). *Olhares & Diversidades: os estudos sobre gênero no Norte e Nordeste*. Belém: GEPEM/CFCH/UFPA; REDOR – N/NE, 1999. p. 337-348.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, Bruno Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOTA NETO, João Colares da; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). *Cartografias ribeirinhas, saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas*. Belém: C.C.S.E – UEPA, 2004. p. 79-85.

NASCIMENTO, Maria Antônia Cardoso. Submissão e resistência: um estudo entre trabalhadores/as têxteis de Belém. In: ALVARES, Maria Luiza Miranda; D'INCAO, Maria Ângela (org.). *A mulher existe? Uma contribuição ao estudo da mulher e gênero na Amazônia*. Belém: GEPEM, 1995. p. 117-132.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de; ARAÚJO, Luciana Moreira de. Violência de gênero e estratégias de resistência de mulheres da favela da Mangueirinha/RJ. *Revista NUPEM*, v. 10, n. 19, p. 96-108, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5552>. Acesso em: 1 jan. 2023.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da História*. Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RODRIGUES, Ana Rafaela Sousa; BARROS, Wanessa de Moraes; SOARES, Patrícia Daniele Feitosa Lopes. Reincidência da gravidez na adolescência: percepções das adolescentes. *Enfermagem em Foco*, v. 7, n. 3/4, p. 66-70, 2016. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/945>. Acesso em: 1 jan. 2023.

RODRIGUES, Débora Cristina Bandeira. *Estudo para identificação de mecanismos de proteção aos conhecimentos das populações tradicionais: estudo de caso das comunidades Ebenézer e Mucajá em Maués/AM*. Tese (Doutorado em Biotecnologia) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2009.

RODRIGUES, Débora Cristina Bandeira; ANDRADE, Natália Teixeira; SILVA, Thamirys Souza e; NASCIMENTO, Camila Fernanda Pinheiro do. Organização e trabalho das mulheres ribeirinhas amazônicas: um estudo de caso nas comunidades de Santa Luzia e São Lázaro no Grande Lago de Manacapuru/AM. *Revista Retratos de Assentamentos*, v. 18, n. 1, p. 113-134, 2015. Disponível em: <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/184>. Acesso em: 1 jan. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 183-215.

SAMPAIO, Simone Sobral. *Foucault e a resistência*. Goiânia: Editora UFG, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, ano 2, n. 20, p. 71-99, 1995.

SCOTT, Russell Parry. Ruralidade e mulheres responsáveis por domicílios no Norte e no Nordeste. *Revista Estudos Feministas*, v. 15, n. 2: 240, p. 425-436, 2007.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Donas e plebeias na sociedade colonial*. Lisboa: Estampa, 2002.

SIMONIAN, Ligia Terezinha Lopes. Mulheres seringueiras na Amazônia Brasileira: uma vida de trabalho silenciado. In: ALVARES, Maria Luiza Miranda; D'INCAO, Maria Ângela (Orgs.). *A mulher existe? Uma contribuição ao estudo da mulher e gênero na Amazônia*. Belém: GEPEM, 1995. p. 97-116.

SOUSA, Elizeu Clementino; ALMEIDA, Joselito Brito de. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e história de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Pesquisa (auto)biográfica em rede*. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador: Ed. UNEB, 2012. p. 71-99.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 1 jan. 2023.

SOUZA, José Camilo Ramos de. *A Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, cotidiano e os saberes tradicionais*. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

SOUZA, Laura de Mello e. O padre e as feiteiras. Notas sobre a sexualidade no Brasil. In: VAINFAS, Ronaldo (org.). *História e sexualidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 09-18.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Texto recibido el 24/08/2022

Texto aprobado el 14/08/2023