

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES

**MULHERES NA *DOCIÊNCIA*: INTERSECCIONALIDADES E RESISTÊNCIAS
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CIÊNCIA PLURAL**

JATAÍ
2026

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☒ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo da Autora: Karine de Assis Oliveira Soares

Matrícula: 20221020340057

Título do Trabalho: Mulheres na *Dociência*: interseccionalidades e resistências para a construção de uma ciência plural.

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

A referida autora declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES

**MULHERES NA *DOCIÊNCIA*: INTERSECCIONALIDADES E RESISTÊNCIAS
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CIÊNCIA PLURAL**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Doutora em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de Pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática.

Sublinha: Linguagem, cultura e sociedade.

Orientadora: Dr^a. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

JATAÍ
2026

Autorizo para fins de estudo e pesquisa, a reprodução e divulgação total desta tese, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Soares, Karine de Assis Oliveira..

Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências para a construção de uma ciência plural. [manuscrito] / Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, 2026.

cliv; 154; il.

Orientadora: Profª. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas.

Tese (Doutorado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2026.

Inclui referências e apêndices.

1. Docência.. 2. Gênero. 3. Feminismo negro. 4. Educação pública.5. Decolonialidade. I. Chagas Flomar Ambrosina Oliveira. II. Câmpus Jataí. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Tratamento da Informação.

Bibliotecária – Wilma Joaquim da Silva – CRB 1/1850 – Câmpus Jataí. Cód. F048/2026-1.

ATA DE DEFESA DE TESE

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Tese intitulada **Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências para a construção de uma ciência plural**, sob orientação de Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, apresentada pela aluna **Karine de Assis Oliveira Soares (20221020340057)** do Curso **Doutorado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **13:30** do dia **18/06/2026** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas** (Presidente)
- **Aline da Costa Luz** (Examinadora Interna)
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes** (Examinadora Interna)
- **Eva Aparecida de Oliveira** (Examinadora Externa)
- **Monica Abrantes Galindo** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Tese, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

PRODUTO EDUCACIONAL - MULHERES NA DOCÊNCIA: INTERSECCIONALIDADES E RESISTÊNCIAS

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Eva Aparecida de Oliveira**, em 18/06/2026 17:11:58 com chave **f60c92c46b511f18763005056a537a4**.
- **Monica Abrantes Galindo**, em 18/06/2026 17:11:16 com chave **dcb4aaf06b511f187ea005056a537a4**.
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes**, em 18/06/2026 17:10:51 com chave **cde1fffa6b511f18952005056a537a4**.
- **Aline da Costa Luz**, em 18/06/2026 17:10:02 com chave **b06af18e6b511f18952005056a537a4**.
- **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas**, em 18/06/2026 17:07:27 com chave **54348f2e6b511f1ac85005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 18/06/2026

Código de Autenticação: 9dc867



AGRADECIMENTOS

A vida é desafio, em todas as suas dimensões. Um encantado me disse: se fosse fácil não chamava vida. Me volto para a música dos Racionais MC's: "É necessário sempre acreditar que o sonho é possível, que o céu é o limite e você, truta, é imbatível; o tempo ruim vai passar, é só uma fase...". Espero que os desafios podem ser superados coletivamente. Não quero andar só – não ando só.

Ao escrever estes agradecimentos, lembrei-me do poema de João Cabral de Melo Neto:

*De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

A tese, a pesquisa, o ensino e a extensão se fazem pela união de vários gritos. Quero agradecer e saudar os gritos que gritam comigo.

Agradeço ao Coletivo Atravessamentos, composto por Aline Luz, Nicolas, Evaldo, Thiago, Geovan, Otton, Flomar, Lívia, Isabela, Simone e eu, por ser acolhedor e por me fazer entender os sentidos que meus gritos podem ter.

Agradeço imensamente à minha orientadora, professora Flomar, uma grande inspiração na educação, na pesquisa, na cultura e nas artes. Sua orientação sempre foi revolucionariamente libertadora.

Ao meu companheiro Thiago Luz, por me lembrar todos os dias que tudo é possível e compartilhar sonhos comigo.

À professora Eva Oliveira, por ser inspiração de militância no campo da cultura e da educação popular e por participar da banca de defesa.

À professora Mara Rúbia, por fazer parte desse processo com seu olhar cuidadoso sobre minhas produções ao longo da pós-graduação, por acolher à decolonialidade e à interseccionalidade e por aceitar participar da banca de avaliação deste trabalho.

À professora Mônica Galindo, por sua fala inspiradora na Semana da Licenciatura do IFG em 2024 e por aceitar participar da banca de avaliação deste trabalho.

À minha grande amiga, companheira de luta e parceira de profissão, Aline Luz, por sempre me acolher de forma tão carinhosa, por estar nas trincheiras comigo. Você é uma grande inspiração. Obrigada por acreditar em mim até quando nem eu mesma acredito.

À minha amiga Maria Socorro, por me ensinar todos os dias, em todos os momentos, sobre o mundo e sobre as realidades que estão além de mim.

Ao meu amigo Otton Leal, por sempre me mostrar que podemos tudo, por dar asas aos meus sonhos e por caminhar de braços dados comigo.

Ao meu amigo Evaldo Gonçalves, que me empodera todos os dias a reconhecer minhas potencialidades e que me convidou para fazer extensão. Você transformou muita coisa em mim.

Ao meu amigo Lucas Rodrigues, pelas conversas transformadoras, por me chamar a atenção para o mundo a partir de outras lentes e por sempre me apoiar, independentemente da distância.

Ao meu amigo Geovan, por ser olhos e ouvidos durante todos os meus processos de criação, por ser presença criativa em minha vida, por ser minha comunidade.

À minha amiga Simone, o presente que o doutorado me deu. O encontro com você me atravessa de forma intensa, transformadora e libertadora. Tem você em cada processo desta tese.

À minha amiga Déborah Irineu, por segurar comigo, entre os dentes, a primavera, há 16 anos.

Aos presentes que a Filosofia me deu e que permanecem na minha vida em cada passo e em cada luta diária da docência e da vida: Débora, Fernando e Pedro.

À comunidade do Instituto de Cultura e Educação Popular de Jataí (ICEP), por ser um espaço de possibilidades, de encontros, de criação e de luta coletiva. Um lugar em que a cultura e a educação popular se entrelaçam como prática viva de resistência e esperança. O ICEP é um desses territórios onde a vida ganha novos sentidos, e onde eu compreendi que precisava estar, não apenas para construir projetos, mas para construir comunidade.

Agradeço também às professoras interlocutoras desta pesquisa, que confiaram em mim suas histórias, suas dores, suas resistências e suas esperanças. Esta tese só existe porque vocês existem. Cada narrativa compartilhada foi um ato de coragem e de generosidade. Caminhar com vocês transformou a minha forma de compreender a docência, a coletividade e a mim mesma.

Agradeço à escola pública brasileira, lugar onde aprendi, cresci e me tornei professora. É dela que parto e é a ela que retorno sempre, com a esperança nas possibilidades de transformação social.

Por fim, agradeço à vida, que insiste em me ensinar, todos os dias, que ninguém atravessa sozinho. Esta tese é fruto de encontros, de afetos, de lutas e de sonhos compartilhados. Se hoje escrevo estas últimas linhas, é porque muitos gritos se cruzaram com o meu, tecendo a manhã possível de que fala João Cabral de Melo Neto.

Seguimos. Com esperança, coletivamente.

RESUMO

SOARES, Karine de Assis Oliveira. **Mulheres na Docência:** interseccionalidades e resistências na construção de uma ciência plural. 2026. Doutorado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2026.

Nesta pesquisa investiguei como se materializam as relações entre trabalho docente, gênero e raça nas trajetórias profissionais e científicas de mulheres professoras da rede estadual de ensino da cidade de Jataí-GO. A pesquisa foi fundamentada na perspectiva epistemológica da decolonialidade e na abordagem interseccional do feminismo negro, partindo do entendimento de que as desigualdades educacionais e científicas são produzidas por sistemas históricos de poder que articulam raça, gênero, classe e trabalho. Adotei a autoetnografia interseccional e dialógica como perspectiva metodológica qualitativa, articulando a implicação da pesquisadora, a interseccionalidade, o diálogo, a extensão e a educação popular como dimensões indissociáveis da produção do conhecimento. O percurso investigativo envolveu o diálogo com dez professoras da educação básica, cujas narrativas foram construídas através de diálogos, encontros coletivos e ações extensionistas. Compreendo a extensão como espaço de escuta, produção de conhecimento e construção de comunidade. Como desdobramento metodológico da pesquisa, produzi a websérie *Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências*, que compõe o produto educacional. A websérie de quatro episódios, elaborada no âmbito da extensão, inspirada nos Círculos de Cultura freireanos e na pedagogia engajada e libertadora. O produto educacional consolidou-se como mídia digital apoiada na educação popular, voltada à comunidade científica, à valorização dos saberes docentes e à ampliação do debate público sobre gênero, raça e docência. Os resultados demonstram que o trabalho docente é atravessado por processos de precarização, violências institucionais, silenciamentos e deslegitimação dos saberes, que incidem de forma mais profunda sobre mulheres negras e mães. Ao mesmo tempo, as narrativas revelam estratégias de resistência, aquilombamento, produção de sentidos e permanência da docência, sustentada por vínculos afetivos, coletividade e esperança. Como contribuição teórica desta tese, elaborei o conceito de *Docência*, compreendendo docência como prática indissociável entre ensino, produção científica e extensão. Professoras são intelectuais, cientistas e produtoras de conhecimento situado. Concluo que reconhecer as vozes, experiências e resistências das mulheres na docência é fundamental para a construção de uma ciência plural, comprometida com a justiça social, a educação pública e a reparação histórica.

Palavras-chave: Docência. Decolonialidade. Gênero. Feminismo negro; Educação pública.

ABSTRACT

SOARES, Karine de Assis Oliveira. **Mulheres na Dociência**: interseccionalidades e resistências na construção de uma ciência plural. 2026. Doutorado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2026.

In this study, I investigated how the relationship between teaching labor, gender, and race materialize within the professional, and academic trajectories of women teachers working in the state public education system in the city of Jataí, Goiás. The research is rooted in a decolonial epistemological perspective, and in the intersectional approach of Black feminism, based on the understanding that educational and scientific inequalities are produced by historical systems of power that articulate race, gender, class and labor. I adopted intersectional and dialogical autoethnography as a qualitative methodological perspective, articulating the researcher's involvement, intersectionality, dialogue, outreach, and popular education as inseparable dimensions of knowledge production. The investigative process involved dialogue with ten basic education teachers, whose narratives were constructed through conversations, collective meetings, community-engaged, and university outreach actions. I understand university outreach as a space for listening, knowledge production, and community-building. As a methodological development of the research, I developed the web series *Mulheres na Dociência: Interseccionalidades e Resistências*, which constitutes the educational product of this study. The four-episode web series created within the scope of university outreach activities and was inspired by Freirean Culture Circles as well as by an engagement of liberatory pedagogy. The educational product was consolidated as a digital media resource grounded in popular education, aimed at the scientific community, the recognition of teachers' knowledge, and the expansion of public debate on gender, race, and teaching. The finding demonstrates that teaching labor is deeply permeated by processes of precarity, institutional violence, silencing, and the delegitimization of knowledge — dynamics that affect Black women and mothers more profoundly. At the same time, the narratives reveal strategies of resistance, *aquilombamento*, meaning-making, and permanence in teaching, sustained by affective bonds, collectivity, and hope. As a theoretical contribution of this dissertation, I developed a concept of *Dociência*, which understands teaching as a practice inseparable from teaching itself, scientific knowledge production, and university outreach activities. Teachers are intellectuals, scientists, and producers of situated knowledge. I conclude that recognizing the voices, experiences, and resistances of women in teaching is fundamental to building a plural science committed to social justice, public education, and historical reparation.

Keywords: Teaching. Decoloniality. Gender. Black feminism. Public education.

RESUMEN

SOARES, Karine de Assis Oliveira. **Mulheres na Dociência**: interseccionalidades e resistências na construção de uma ciência plural. 2026. Doutorado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2026.

En este trabajo investigué cómo se materializan las relaciones entre trabajo docente, género y raza en las trayectorias profesionales y científicas de mujeres profesoras de la red estatal de enseñanza de la ciudad de Jataí-GO. La investigación se fundamentó en la perspectiva epistemológica de la decolonialidad y en el enfoque interseccional del feminismo negro, partiendo del entendimiento de que las desigualdades educativas y científicas son producidas por sistemas históricos de poder que articulan raza, género, clase y trabajo. Adipité la autoetnografía interseccional y dialógica como perspectiva metodológica cualitativa, articulando la participación del investigador, la interseccionalidad, el diálogo, la divulgación y la educación popular como dimensiones inseparables de la producción de conocimiento. El recorrido investigativo involucró el diálogo con diez profesoras de educación básica, cuyas narrativas fueron construidas a través de diálogos, encuentros colectivos y acciones extensionistas. Comprendo la extensión como un espacio de escucha, producción de conocimiento y construcción de comunidad. Como um desarrollo metodológico de la investigación, produje la serie web Mujeres en la docencia: interseccionalidades y resistencias, que compone el producto educativo. La serie web de cuatro episodios, elaborada en el ámbito de la extensión, se inspiró en los Círculos de Cultura freireanos y en la pedagogía comprometida y libertadora. El producto educativo se consolidó como un medio digital apoyado en la educación popular, dirigido a la comunidad científica, a la valorización de los saberes docentes y a la ampliación del debate público sobre género, raza y docencia. Los resultados demuestran que el trabajo docente está atravesado por procesos de precarización, violencias institucionales, silenciamientos y deslegitimación de los saberes, que inciden de forma más profunda sobre mujeres negras y madres. Al mismo tiempo, las narrativas revelan estrategias de resistencia, aquilombamiento, producción de sentidos y permanencia en la docencia, sustentada por vínculos afectivos, colectividad y esperanza. Como contribución teórica de esta tesis, elaboré el concepto de *Dociência*, comprendiendo la docência como una práctica indisociable entre enseñanza, producción científica y extensión. Las profesoras son intelectuales, científicas y productoras de conocimiento situado. Concluyo que reconocer las voces, experiencias y resistencias de las mujeres en la docencia es fundamental para la construcción de una ciencia plural, comprometida con la justicia social, la educación pública y la reparación histórica.

Palabras clave: Enseñanza. Decolonialidad. Género. Feminismo negro. Educación pública.

SUMÁRIO

MEMORIAL: TECENDO CAMINHOS ENTRE PESQUISA, DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA

1	NASCENTES DA INSURGÊNCIA: FLUINDO EM (DES)CAMINHOS	19
1.1	Travessias e atravessamentos.....	25
1.1.1	<i>Epistemologia e caminhos metodológicos</i>	26
1.1.2	<i>Envolvimentos teóricos: presenças e ausências nas pesquisas brasileiras</i>	35
1.1.3	<i>Tramando sentidos</i>	40
2	CONFLUÊNCIAS: QUANDO AS ÁGUAS DA INTERSECCIONALIDADE E DA DECOLONIALIDADE SE ENCONTRAM	46
2.1	Colonialidade do ser e do saber: conhecimento e epistemicídio	48
2.2	Sexismo e racismo no Brasil: contribuições da interseccionalidade.....	53
2.3	Gênero e trabalho docente: exclusões e produção de conhecimento	57
3	DOCIÊNCIA: ENSINAR, COMUNICAR E PRODUZIR CONHECIMENTO	61
3.1	Conceituando <i>Dociência</i>	62
3.2	Extensão como comunicação na <i>Dociência</i>	66
3.3	<i>Dociência</i> como chave de leitura da realidade docente.....	68
4	ÁGUAS RESISTENTES: TRAVESSIAS INTERSECCIONAIS NA DOCÊNCIA EM JATAÍ	71
4.1	Confluindo vozes: as professoras interlocutoras	72
4.2	Territórios em correnteza: a docência no tecido social e político de Jataí	74
4.3	Mulheres que ensinam: experiências generificadas e racializadas do trabalho docente.....	79
4.4	Barragens institucionais: gênero, poder e controle institucional.....	86
4.5	Entre margens e cuidado: maternidade, tempo e desigualdades no trabalho docente.....	89
4.6	Afluentes da esperança: sentidos que sustentam a docência.....	96
5	ENTRE DORES E ESPERANÇA: TRAVESSIAS FINAIS	103
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	APÊNDICE B.....	148
	APÊNDICE C	149

MEMORIAL: TECENDO CAMINHOS ENTRE PESQUISA, DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA

[...] A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência.
Conceição Evaristo (2017)¹

Começo minha escrita com uma estrofe do poema “A noite não adormece nos olhos das mulheres” em memória de Beatriz do Nascimento, que devo tê-lo lido mais de cem vezes, e ainda me emociono. Ele me acompanha há um tempo. Quando leio, penso sobre minha insônia, meu sono leve, às vezes que acordava no meio da noite pensando nesta tese de doutorado. No percurso da escrita da Tese, teve sempre um pouco de culpa: culpa pela informalidade empregatícia, culpa por minha situação empregatícia, culpa por acreditar que aos trinta tudo estaria estável e tranquilo, sobretudo financeiramente, culpa por estar escrevendo a Tese enquanto a casa está uma bagunça (afinal fui criada para me ocupar diariamente com a casa em primeiro lugar), culpa pelas renúncias que fiz para cursar o doutorado que não é visto como importante para muitas pessoas, culpa por ter concluído minha graduação em cinco anos e não em quatro, culpa por ter escolhido graduação em Filosofia e não em outra área mais valorizada no Brasil, culpa pela demora em ir para pós-graduação, enfim, a culpabilização que o sistema me impõe no meu espaço de pesquisadora docente. Esse trabalho é fruto das tentativas de me desculpabilizar, de me descolonizar. Descolonizar também é desculpabilizar.

Nasci no interior de Goiás, em uma família de pessoas trabalhadoras. Meus avós maternos vivem da terra, da agricultura de subsistência e suas aposentadorias. Meus avós paternos, já falecidos, trabalhavam subordinados às elites locais. Minha mãe funcionária pública, meu pai pintor de casas, minha irmã trabalha para uma empresa voltada para o mercado do agronegócio. E eu, trabalhadora da educação.

¹Poema em memória de Beatriz Nascimento, nordestina, intelectual, professora, historiadora, ativista do movimento negro brasileiro, pioneira nos estudos das comunidades quilombolas. Foi vítima de feminicídio em 1995. Em 2023 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) criou o Programa Beatriz Nascimento de Mulheres na Ciência, que financia mulheres negras, ciganas, indígenas e quilombolas para fazerem mestrado e doutorado sanduíche (Lucas P. León, 2023. n.p).

Venho de uma família em que o silêncio é a regra. Não se dialoga muito. Aprendemos mais a ficar em silêncio do que a falar. Talvez por isso, meu encontro com o feminismo tenha sido também um encontro com a palavra, com a possibilidade de nomear experiências, questionar silêncios e ocupar um lugar de fala que antes parecia interdito. Acredito que meu encontro com o feminismo aconteceu antes de conhecer a palavra-conceito. Talvez minha primeira atitude feminista tenha sido na mesa de truco de um encontro familiar, ao questionar por que as mulheres não podiam jogar. O truco é um jogo de cartas muito popular em Goiás, é jogado por quatro pessoas onde o objetivo é marcar doze pontos, exige estratégia e pode incluir blefes. Pedir truco é o momento do jogo quando o adversário desafia o oponente, dobrando o valor da rodada. Em meus parentes maternos, o jogo era um território de homens, enquanto às mulheres cabiam cozinhar, organizar o espaço e servir os homens. Com os parentes paternos, algumas mulheres ousavam ocupar aquele espaço, e eram chamadas de escandalosas, inadequadas, *regateiras*², por realizar atividade tida como masculina.

Compreendo que a inquietação que sentia em relação ao truco era um gesto de insubordinação. No jogo, e na vida, trucar é gritar alto, é se posicionar, é desafiar. No território coronelista e patriarcal do sudoeste goiano, uma mulher à mesa de truco é uma transgressão. No truco e no feminismo o ato de trucar é romper com a ordem, é dobrar a aposta. No feminismo trucamos o sistema que nos quer submissas, recusamos as cartas marcadas do patriarcado. Para trucar elevo minha voz, invento novas jogadas, criei brechas no jogo. Assim como truco, as cartas baixas podem redesenhar as possibilidades do jogo.

Em meu contexto familiar, questionar sempre foi entendido como um ato de desrespeito. Perguntar por algo, ou simplesmente quer compreender melhor uma situação, era interpretado como desrespeito e, muitas vezes, eu era severamente repreendida, por ousar indagar. Talvez por isso minha escolha pela Filosofia tenha soado, dentro de casa, como uma provocação ainda maior, justamente o campo do saber que faz do questionamento seu princípio vital. Me tornar uma estudante de Filosofia me tornou mais marginalizada, alvo constante da dúvida da utilidade e o sentido do que eu havia escolhido para a minha vida profissional. Há uma lembrança nítida de um dia em que assistimos, em família, o filme *Pequena miss sunshine* (2006), e um dos personagens, leitor de Nietzsche, estava há um ano sem falar como forma de protesto. Quando a cena passou meus pais me perguntaram se era para isso que eu iria me formar em Filosofia. Uma pergunta irônica que me marcou profundamente, pois revelou o quanto minha escolha parecia ridícula para eles.

² Minha bisavó paterna, Dona Maria Oliveira, também conhecida como Dona Cota, usava esse termo para se referir a mim e a outras primas e tias. A mulher regateira é a mulher assanhada, ousada, malcriada, grosseira.

Quando cursei o Ensino Médio, em 2006, a Filosofia ainda não era uma disciplina obrigatória. Durante a ditadura militar a Filosofia e a Sociologia foram excluídas do currículo sendo substituídas pela Educação Moral e Cívica (EMC). Ela apenas se tornou obrigatória com a aprovação da Lei nº 11.684/2008. Mas, por ter estudado durante o primeiro e segundo ano do Ensino Médio no IFG, tive contato com esse campo do saber, e foi um interesse imediato. Fazer Filosofia não era um sonho, cogitava também Turismo, Ciências Sociais ou Jornalismo. No entanto, ao preencher a inscrição do vestibular, escolhi Filosofia, em Goiânia. Escolhi sair de Jataí e da casa dos meus pais. Fui aprovada, coloquei meus pertences em sacolas plásticas, já que não tinha malas, peguei uma carona, e parti sozinha.

Os primeiros meses em Goiânia foram instáveis, morei de favor na casa de parentes até reunir condições de alugar um espaço em uma república. Meus pais ajudavam como podiam, mas era pouco, precisei trabalhar desde o início para me sustentar. Trabalhei como vendedora em bancas na feira da Lua, vendia bolos que eu mesma fazia na universidade, trabalhei em *call center* e em qualquer serviço temporário que surgisse. A bolsa do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), que recebi durante o último ano de graduação, era um suporte, mas insuficiente para cobrir as despesas.

Ao entrar no curso, percebi que não sabia de muitas coisas que, aparentemente, deveria saber. O capital cultural dos meus colegas, que já haviam viajado para muitos lugares e tinham bagagem de leituras clássicas, contrastavam com a minha realidade. Esse foi um choque cultural e social. A sala tinha pouquíssimas mulheres, e o ambiente era, por vezes, hostil. A graduação em Filosofia, um curso cuja matriz curricular era, em sua quase totalidade, eurocentrada e dominada por vozes masculinas. O espaço que eu ocupava ali já era, em si, uma forma de resistência, por estar no lugar da subalternidade³. Muitas vezes, ouvi que, por estar na licenciatura, eu não poderia ser filósofa, como se ensinar fosse algo menor ou secundário. Olhando para trás, percebo que essa travessia não foi só acadêmica, foi também uma afirmação da minha presença em um espaço, historicamente, não feito para mulheres como eu.

Minha trajetória docente teve início em 2010, no campo da educação popular, ministrei aulas no preparatório para o vestibular da Comunidade FazArte, um projeto de extensão da UFG. Foi nesse espaço que descobri, pela primeira vez, a potência transformadora da docência como práxis social e política. Havia estudantes de várias idades, o projeto atendia pessoas em vulnerabilidade que desejavam estudar na UFG. Durante a graduação, também participei do

³ Ao longo desse trabalho a palavra será concebida a partir da definição formulada pela intelectual indiana Gayatri C. Spivak (2010), que diz respeito à/ao sujeita/o que, em sociedades colonizadas, não podem falar, e suas vozes são intermediadas pela voz de outrem.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, sob orientação do professor Evandson Paiva, cuja amizade mantenho até hoje.

A bolsa do Pibid, embora fundamental para minha formação, não era suficiente para garantir minha permanência em Goiânia. Assim, a experiência acadêmica se entrelaçava à luta pela sobrevivência. As políticas públicas voltadas para a formação docente, como o Pibid, são fundamentais para a permanência e valorização das licenciaturas, elas representam a democratização do acesso e a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica nas escolas públicas. Sem essas políticas, muitas trajetórias, como a minha, seriam interrompidas por falta de condições materiais para seguir com a formação.

Meu contato consciente com o feminismo enquanto filosofia e teoria veio depois da graduação. Formei-me em 2014, em Goiânia, e, por falta de oportunidades de trabalho, retornei a Jataí. Não queria voltar, mas foi necessário. Tinha medo de não me inserir em nenhuma comunidade e perder o contato com pessoas que me inspiravam intelectualmente. Esse reencontro com minha cidade foi difícil, mas acabou abrindo caminhos inesperados. Em diálogo, as minhas andanças, também me moviam as leituras e reflexões. Assim, o primeiro livro feminista que li foi *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*, de Márcia Tiburi. Ao longo da leitura, percebi que muitas atitudes e pensamentos que já habitavam em mim eram feministas. Vieram outras obras, como o *Feminismo para os 99%: um manifesto* de Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser. Nesse processo, entrei para o coletivo *Frente de Luta Jataí*, no contexto das mobilizações contra o *Escola Sem Partido* na câmara municipal de Jataí, em 2018. Lá conheci mulheres que expandiram minhas referências e minhas práticas feministas. Em 2020, durante a pandemia da Covid-19, participei de uma formação, ofertada pelas Promotoras Legais Populares Libertárias de Jataí, focado no estudo da obra *Ensinando a Transgredir*, de bell hooks, e pude compreender os entrelaçamentos entre educação e feminismo.

Em 2015, ao retornar a Jataí, iniciei minha atuação como professora contratada da rede estadual, experiência desafiadora que constitui outro marco da minha formação e carreira, agora atravessada pela realidade da educação básica pública.

Em 2016, enquanto lecionava na rede estadual, soube que o professor José Sílvio de Oliveira, na então UFG de Jataí, hoje UFJ, coordenava um grupo de pesquisa em Filosofia. Enviei um e-mail, apresentei-me e fui recebida com acolhimento. Na época, minha autoestima intelectual estava abalada, sai da graduação sentindo que não era intelectualmente capaz de seguir na Universidade. Ele leu meu TCC, sobre mal-estar docente, e o considerou fantástico,

convidando-me a integrar seu grupo de estudos. Esse encontro foi terapêutico. Com ele, reencontrei o prazer de pensar, pesquisar e dialogar com a comunidade.

No grupo do professor José Sílvio conheci Maria do Perpétuo Socorro, que estava como estudante no curso de Pedagogia, mulher negra e militante, com quem passei a ler Paulo Freire. Aos poucos, o grupo deixou a *Paidéia*⁴ aristotélica para mergulhar no pensamento freireano. Também conheci, nesse período, Evaldo Gonçalves, jornalista do IFG, e Lucas do Carmo, professor e historiador. Foram eles que me convidaram a participar do projeto de extensão Consciência Negra, com mais de uma década de trajetória no IFG Jataí. Essa experiência foi meu primeiro contato profundo com a extensão universitária e com os estudos sobre raça.

Maria Socorro, Evaldo e Lucas foram, e continuam sendo, referências do meu letramento racial. Com eles, aprendi que ser professora crítica, antirracista e antissexista exige um compromisso cotidiano de escuta, diálogo e ação. De 2016 até hoje, seguimos trocando leituras, organizando formações e promovendo encontros. Se hoje posso afirmar que sou uma mulher pesquisadora e educadora comprometida com a justiça social, devo muito ao que construímos juntos.

Em 2018, ingressei no mestrado, um passo que devo, em grande parte, à insistência do professor José Sílvio, que repetia que esse era o meu lugar. O professor de Filosofia do IFG Jataí, Euclides Paradedá, que havia sido meu professor no Ensino Médio, sugeriu que eu buscasse a professora Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, acreditando que tínhamos muito em comum. Segui o conselho e me inscrevi no mestrado do IFG Jataí e tive a felicidade de ser orientada por ela. Foi um encontro revolucionário. Com Flomar, aprendi muito, inclusive sobre liberdade na pesquisa. Ela fez parte do meu processo de reconstrução da minha autoestima intelectual. Foi com ela que experimentei, na prática, tudo aquilo que havia lido em Paulo Freire sobre pedagogia e liberdade. Não é coincidência que seguimos juntas até o doutorado.

Durante o mestrado, permaneci no projeto Consciência Negra do IFG, promovendo atividades com a comunidade, estudos e eventos culturais. Em um desses encontros, o Evaldo me disse: “Karine você também é uma produtora cultural”. De fato, minha atuação no Consciência Negra e em outras iniciativas foi sedimentando uma práxis educativa que ultrapassa os muros da escola e se entrelaça à produção cultural.

Em 2020, concluí o mestrado em meio à pandemia da Covid-19, enquanto atuava como professora substituta do IFG Jataí. No início de 2021, meu contrato foi encerrado e, junto com o diploma recém obtido, veio a dura realidade: o mestrado havia sido fundamental para minha

⁴ Conceito grego que se refere a formação humana.

formação e para a ampliação da minha visão de mundo, mas, por si só, não garantia estabilidade. A frustração foi intensa. Eu havia iniciado um novo ciclo com meu companheiro, tínhamos contas e aluguel para pagar, e, de repente, a ausência de um trabalho fixo se impôs como um desafio urgente.

Foi nesse contexto que surgiu a oportunidade de lecionar como professora temporária da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, no município de Alto Araguaia. Aceitei, embora fosse doloroso me afastar de Jataí e dos meus. Passei todo o ano de 2021 lá, carregando comigo o desejo de voltar para casa e a certeza de que precisava continuar os estudos. Via no doutorado uma possibilidade concreta de retornar a Jataí e, quem sabe, conquistar uma bolsa de pesquisa que me permitisse seguir atuando no ensino e extensão.

Nesse período me inscrevi, como aluna especial, em uma disciplina online do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, intitulada *Conhecimento e Diversidade Cultural*, ministrada pelo professor José Pedro Machado Ribeiro. Foi uma experiência marcante: tive contato com autores como Antônio Bispo e Ailton Krenak, e com colegas, em sua maioria, ligados ao movimento negro, que ampliaram minha compreensão sobre ciência, conhecimento, ancestralidade e resistência. Essa vivência foi decisiva para a construção do projeto que apresentaria ao curso de doutorado.

No segundo semestre de 2021, foi lançado o primeiro edital da primeira turma do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG Jataí. Inscrevi-me, fui aprovada e, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), pude finalmente voltar para Jataí, reencontrando minha casa e meu lugar de atuação acadêmica e política.

A partir de 2022, já no doutorado, a extensão continuou a ser o eixo estruturante da minha trajetória, sempre conectada ao ensino e à cultura. Foi nesse contexto que nasceu o *Coletivo Atravessamentos*, reunindo pessoas comprometidas com práticas antissexistas e antirracistas. O coletivo surgiu como um espaço de encontro, criação e mobilização, promovendo ações formativas, culturais e políticas voltadas para a transformação social. No *Atravessamentos*, pensamos em educação como ato político e a cultura como campo de disputa e de intervenção de futuros, um trabalho que ecoa tanto nas salas de aula quanto nas ruas e praças, e que reafirma seu compromisso com uma docência crítica, decolonial e engajada.

No coletivo *Atravessamentos*, acumulamos vivências intensas com a arte e a cultura. Realizamos exposições artísticas, eventos culturais e conquistamos aprovação de projeto pela

Lei Paulo Gustavo⁵ e a Política Nacional Aldir Blanc⁶, o que ampliou nosso alcance e potencial de ação. Estabelecemos parcerias importantes com outros coletivos e espaços culturais, como o Água Forte Ateliê e o Centro e de Tradições Nordestinas de Jataí (CTN), fortalecendo uma rede de colaboração e trocas. Também promovemos eventos de valorização da cultura latino-americana, reafirmando nosso compromisso com a diversidade cultural e a resistência por meio da arte. Hoje, somos mais pessoas somando forças ao coletivo, e seguimos firmes acreditando que a arte é um ato político e um território de luta.

Ainda em 2022, recebi um convite muito especial da minha grande amiga, a professora e geógrafa Déborah Irineu Pereira, atuante na rede pública estadual da Bahia, para participar do projeto *E eu com isso? Combatendo a violência contra as mulheres nas escolas*, projeto promovido pela Secretaria de Política para as Mulheres do Estado da Bahia, com fomento de emenda parlamentar da deputada federal Aline Portugal (Partido Comunista do Brasil/BA).

Por meio dessa iniciativa, lançada em Salvador no dia 8 de agosto de 2022, foram realizadas ações socioeducativas e capacitações profissionais voltadas ao enfrentamento da violência contra a mulheres nas escolas públicas. Minha contribuição para o projeto foi elaborar um material didático e um conteúdo audiovisual com reflexões sobre práticas de ensino antissexista, que seriam utilizados pelas monitoras nas escolas. Essa produção demandou pesquisa, estudo, leituras e diálogos, e me colocou em contato com jovens mulheres baianas, estudantes de licenciatura e profundamente engajadas nas pautas feministas. Foi uma experiência transformadora que reafirmou minha convicção na potência da mudança social que a educação pode promover.

Concomitante à participação do projeto *E eu com isso?*, eu realizava uma busca por pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, procurando por trabalhos que articulassem docência e interseccionalidades, temática que começava a se delinear como eixo central da minha pesquisa de doutorado. Nesse percurso, encontrei o Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (Mped) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), que reunia um número considerável de pesquisas refletindo sobre a docência sob as lentes das interseccionalidades. Foi nesse momento que descobri que o programa estava com inscrições abertas para estudantes não matriculados no curso, e uma disciplina despertou meu interesse

⁵ A Lei Paulo Gustavo consiste em uma Lei complementar nº 195/2022, que representa o investimento no setor cultural para execução de projetos em todo território nacional, e permite que produtoras/es tenham acesso a recursos públicos para executar suas ideias.

⁶ A Política Nacional Aldir Blanc

imediatos: Pedagogia Feminista e Epistemologias Decoloniais, ministrada pelas professoras doutoras Ana Lúcia Gomes da Silva e Zuleide Paiva da Silva.

Cursar essa disciplina só foi possível pelo seu formato online, articulado ao Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano (Pila), o que me permitiu, mesmo distante geograficamente, participar de um espaço acadêmico plural e politicamente engajado, e radicalmente decolonial. Aprender com as professoras e pesquisadoras feministas da Bahia, e de vários outros estados e países, foi uma experiência transformadora. Essa experiência com essa comunidade, por meio de leituras, provocações e perspectivas atravessam esta tese, e o meu corpo feminista, e deixou marcas decisivas na forma como compreendo docência e a produção de conhecimento hoje.

No último ano do doutorado, em 2024, durante a escrita desta tese, fiquei sem trabalho remunerado, concurso temporário na UFJ, que era minha principal fonte de renda. Mesmo sendo bolsista da Fapeg, o valor que é pago é reflexo de como a pesquisa científica é subvalorizada e mal remunerada no Brasil, além de não ser sequer reconhecida por muitas pessoas como trabalho. Ainda assim, essa bolsa era o que me permitia pagar as contas, especialmente em Jataí, uma cidade com alto custo de vida, marcada por profundas desigualdades, mesmo estando entre as cem cidades mais ricas do agronegócio brasileiro. Apesar de saber que meu trabalho diário consistia na pesquisa e na escrita, fui atravessada por uma sensação paralisante de culpa, como se o que eu fazia não tivesse valor. Entrava numa espiral de pensamentos autossabotadores: não estou fazendo nada, fracassei, preciso fazer alguma coisa. Como se pesquisa, escrita e reflexão não fossem atividades legítimas. Hoje, consigo perceber que essa culpa não é pessoal, mas uma construção introjetada pelo neoliberalismo colonialista, que desqualifica o trabalho intelectual e cobra produtividade incessante, reduzindo valor ao que pode ser imediatamente quantificado. Reconhecer essa violência simbólica foi parte fundamental do meu processo de resistência durante essa jornada.

Neste memorial, fui tecendo meus caminhos entre a pesquisa, a docência, o feminismo e a resistência, e pude entrelaçar, ao longo da minha história, fios de diferentes cores, texturas e espessuras. Alguns vieram da terra vermelha do interior de Goiás, outros nasceram dos livros e das salas de aula, outros ainda brotaram das ruas, das lutas e dos encontros que me atravessaram. Houve fios frágeis de tristezas, que precisei fortalecer com o apoio de tantas mãos. Houve fios firmes, que sustentam a trama quando parecia desfiar. Cada etapa, cada pessoa e cada vivência adicionou um novo entrelaçar, formando um tecido que é único, mas que também é coletivo. Aprendi também, entre alegrias, a abraçar minha tristeza, afinal ela me

constitui. Hoje, essa tessitura segue em movimento, produzindo não apenas a história que vivi, mas também a história que eu ainda sonho.

1 NASCENTES DA INSURGÊNCIA: FLUINDO EM (DES)CAMINHOS

A escrita dessa tese traduz um processo terapêutico, e me impõe o desafio de escrever na primeira pessoa. O mundo acadêmico me letrou na terceira pessoa, suprimindo o meu eu e quem sou eu na pesquisa, mas o que foi essa experiência do doutorado se não um resgate daquilo que sou e estou sendo? Para além disso, esse doutorado também foi um processo de conscientização coletiva que me ajudou a rever minhas culpas, diminuir e dividir os fardos. Apesar de apresentar este texto em primeira pessoa, a pesquisa que realizei não pertence apenas a mim, pertence a uma comunidade de pessoas que se engajaram nesse trabalho - todas elas estão citadas em alguma parte desta tese.

No meu primeiro ano no doutorado li um texto que me marcou muito, e quando o li pensava que minha escrita precisava começar a partir dele. Me refiro ao ensaio de Glória Anzaldúa (2000, p. 234), intitulado *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. Nele ela diz que no processo de escrita é necessário colocar as vísceras para fora, “não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos”, assim, a escrita visceral ecoa meu grito de liberdade política e epistêmica.

Diante disso, o processo do doutorado me retirou do não lugar e me firmou em um lugar de pertencimento. Sou mulher, filósofa, cientista, educadora e produtora cultural. E em todos esses lugares, eu tenho voz. Esse pertencimento foi construído pelas minhas vivências, pelas minhas escolhas e pela força que encontrei em cada etapa dessa trajetória. É nesse reconhecimento que me reencontro e afirmo: estou aqui, e esse lugar também é meu.

As nascentes da minha insurgência brotam das margens, das fendas do silêncio que me ensinaram a calar, mas também me ensinaram a ouvir. Assim como as águas que encontram brechas na terra para emergir, minha escrita nasce dos lugares em que fui contida, interdita, desacreditada. Cada palavra que escrevo é um gesto de vazão, um fluxo que resiste ao represamento imposto pelo colonialismo acadêmico e pelas estruturas que tentam domesticar o pensar e o sentir. Fluir em (des)caminhos é compreender que o percurso da pesquisa é feito de desvios, de pausas, de reinvenção e de descobertas. É na irregularidade do terreno, nas curvas e bifurcações da minha trajetória, que brota a potência desse trabalho e o sentido político de existir e resistir com outras mulheres. Ao longo do texto, falarei de resistência no sentido foucaultiano, concebendo-a como a reação inerente às relações de poder, como força que se opõe às relações de opressão, pela defesa da liberdade (Michel Foucault, 1995).

Essas águas insurgentes que movem a tese não correm sozinhas, se misturam e seguem, formando o rio coletivo que me constitui. Eu, mulher jataiense, periférica, professora, oriunda

da escola pública, vai falar, vai resistir. Nunca sozinha, sempre coletivamente. Apoiada por tantas outras mulheres da resistência.

Mulheres na Docência: interseccionalidades e resistências para a construção de uma ciência plural, é um estudo que emerge da colisão estrutural entre gênero, raça, trabalho docente e a produção de conhecimento científico. Apoiado por uma perspectiva crítica interseccional e decolonial, este estudo busca problematizar as estruturas históricas e sociais que silenciam, invisibilizam e desvalorizam a contribuição das mulheres na ciência e na educação. Ao propor o conceito de *Docência*, busquei articular as dimensões do ensino, da pesquisa, e da extensão como práticas interligadas e essenciais para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de novas epistemologias, enraizadas na resistência coletiva e no reconhecimento da pluralidade de vozes. Nisso consiste a insurgência desta pesquisa, entendida como um ato de contestação e enfrentamento das estruturas de dominação colonialista, sexista e racista.

Foi um processo tardio para compreender o caráter autoenográfico deste trabalho, mas nesta tese eu sou a sujeita e a participante, a que fala, enuncia, e a que produz conhecimento, assim, em consonância com Grada Kilomba (2019, p. 28), “eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita”. De maneira similar, as mulheres que compartilharam suas histórias comigo, também não serão descritas, elas falam por elas, com suas vozes, assim o conteúdo desse trabalho é um entrelaçamento de histórias de mulheres docentes, que juntas confluem para a construção do tecido complexo da nossa existência. Esse movimento é contracolonial, antipatriarcal e antirracista na medida que a mulher historicamente subalternizada passa a ser a sujeita de sua própria história.

Como mulher latino-americana, feminista e professora, reconheço-me e identifico-me com a luta, e acredito que a pesquisa acadêmica não pode estar desvinculada da militância. Ao sistematizar esta pesquisa para a obtenção do título de doutora, levei em consideração minha vivência como professora da escola pública, situada em Jataí, e tudo o que me atravessa enquanto mulher feminista da classe trabalhadora. Falo do chão da escola brasileira, de um país historicamente subalternizado e colonizado. Desde minha graduação, quando decidi pela docência, optei por estudar o trabalho docente, na tentativa de compreender melhor porquê professoras e professores, tão fundamentais para a construção humana das crianças e das/os jovens, são, contraditoriamente, tão desvalorizadas/os. As pesquisas que realizei até o momento me trouxeram respostas importantes, mas ainda não suficientes para compreender a complexidade desse campo.

A questão problema desta pesquisa emergiu de minhas inquietações vividas e compartilhadas com outras mulheres no exercício da docência na educação pública de Jataí. Ao

observar os silenciamentos, as desvalorizações, e as múltiplas formas de opressão que nos atravessam enquanto professoras, fui levada a indagar: *como se materializam os efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça na carreira de mulheres na docência e na produção científica de Jataí?* Essa pergunta foi formulada a partir de vivências pessoais, escuta coletiva e revisão teórica que ganhou forma a partir do encontro com os referenciais da interseccionalidade, da decolonialidade e do feminismo negro. Ao invés de buscar respostas lineares, essa questão-problema propõe um ponto de partida para compreender os sentidos da docência exercida por mulheres em contextos marcados por desigualdades estruturais.

O título desta tese, *Mulheres na Dociência: interseccionalidades e resistências para a construção de uma ciência plural*, reflete essa trajetória e os questionamentos que me movem. Como professora e pesquisadora, situada no contexto da escola pública brasileira, vivencio diariamente as tensões e desafios que cercam o trabalho docente, especialmente no que diz respeito às mulheres que ocupam majoritariamente esse espaço. A escolha do título busca abarcar as múltiplas dimensões deste percurso: a *Dociência* como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as interseccionalidades como ferramenta para compreender as opressões de gênero, raça e classe, e as resistências como expressão das lutas coletivas que permeiam não apenas minha vivência, mas também a de tantas outras mulheres na educação e na ciência. É a partir desse lugar – feminista, territorializado e comprometido com a justiça social – que este trabalho se desenvolve, por contribuir para o entendimento e o enfrentamento das desigualdades que atravessam a educação brasileira.

Além de serem mulheres, trabalhadoras e, em muitos casos, mães, a vida das professoras também é profundamente permeada pela questão racial. A raça, entendida como uma categoria da modernidade/colonialidade (Aníbal Quijano, 2005), foi historicamente utilizada para classificar povos não europeus durante o período colonial. Essa categoria é uma ferramenta de exclusão e exploração, alinhada ao sistema econômico vigente, e se manifesta por meio do racismo.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo compreender como se materializam os efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça na carreira das mulheres na docência e na produção científica de Jataí. Como objetivos específicos, foram estabelecidos: (a) identificar pesquisas brasileiras que abordaram o trabalho docente utilizando a interseccionalidade como ferramenta analítica; (b) identificar os desafios da profissão docente enfrentados pelas

professoras no contexto do sistema-mundo-patriarcal-colonial-moderno⁷ mediante diálogo; (c) construir espaço de diálogo, escuta e resistência entre as professoras participantes.

O delineamento inicial estava centrado nas professoras de Ciências da Natureza da educação básica. Contudo, ao longo do percurso investigativo, fui mobilizada pelas histórias e contribuições de outras mulheres que, embora não sejam formadas nessas áreas, têm trajetórias profundamente marcadas pelo envolvimento com a educação básica e a produção científica. Esse movimento reflete a natureza orgânica da pesquisa, que acabou por romper os limites previamente estabelecidos, ressignificando a investigação para abarcar essas vozes e, inevitavelmente, a minha própria história como professora-pesquisadora.

A metodologia autoetnográfica permitiu que a trajetória das participantes – e a minha própria – fossem reconhecidas como entrelaçadas, ampliando as possibilidades de análise. Assim, a inclusão de mulheres de diferentes áreas e contextos da educação básica e da produção científica enriquece a discussão sobre gênero, raça e trabalho docente, para uma compreensão mais ampla das estruturas que atravessam a docência.

Minha trajetória se conecta, inevitavelmente, às das mulheres participantes desta pesquisa. Meu envolvimento com a produção científica e a formação em Educação para Ciências e Matemática me posiciona em diálogo constante com as questões investigadas. A autoetnografia possibilitou que as histórias das outras professoras fossem compreendidas a partir de um lugar de partilha, onde as fronteiras entre pesquisadora e participantes se diluem, e dá espaço para uma análise colaborativa e sensível às nossas vivências.

É importante considerar o campo de produção científica neste trabalho, pois a ciência eurocentrada provocou o apagamento histórico de mulheres cientistas. De acordo com um relatório da Unesco publicado em 2018 sobre a presença das mulheres na ciência, apenas 28% das pesquisadoras na área são mulheres. Além disso, “apenas 17 receberam o Prêmio Nobel de Física, Química ou Medicina desde Marie Curie, em 1903, em comparação a 572 homens” (Mariana Tokarnia, 2018, n.p.). Esses dados refletem os impactos da relação entre trabalho docente, gênero e classe na trajetória profissional das mulheres formadas nessas áreas.

Volto minha reflexão para os processos históricos que nos constituíram e para as formas de controle e poder produzidas pela modernidade/colonialidade nas Américas. Aníbal Quijano (2005), sociólogo peruano, que elaborou o conceito de colonialidade do poder, afirma que dois

⁷ Conceito formulado pelo intelectual decolonial Ramón Grosfoguel para descrever a estrutura global de poder, com o objetivo de romper com o reducionismo econômico que concebe o poder global apenas como uma questão do capital. Esse conceito compreende que há, em nosso sistema, uma teia de hierarquias de classe, raça, gênero e dominação epistêmica que se entrelaçam de forma simultânea. A acumulação capitalista moderna é estruturalmente dependente da racialização colonial e da normatividade patriarcal e cristã.

processos históricos convergiram para dar forma à modernidade na América: a criação de uma diferença entre conquistadores e conquistados baseada na raça e o controle do trabalho e de seus produtos. O colonialismo, ao construir teoricamente a ideia de raça e a perspectiva de conhecimento eurocentrado, demonstrou ser uma estrutura de poder que transcende o domínio militar ou político. Conforme o autor,

o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura do poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Anibal Quijano, 2005, p.118).

No contexto do colonialismo nas Américas, foram criadas novas formas de controle do trabalho que não podem ser vistas apenas como uma extensão das estruturas existentes na Europa. Isso porque, como destaca Anibal Quijano (2005), essas formas foram intencionalmente organizadas para produzir mercadorias destinadas ao mercado global e não apenas coexistiam no mesmo espaço/tempo, mas estavam todas articuladas com o capital e seu mercado.

Essa nova configuração de controle do trabalho, estabelecida nas Américas e, por consequência, na América Latina, deu origem a um padrão de poder colonial que é intrinsecamente racista, patriarcal e voltado para atender às demandas do mercado global. A partir das reflexões, é possível compreender a hegemonia construída na América Latina e as formas como ela molda as relações de poder.

Nesse sentido, reconheço a necessidade de adotar uma abordagem teórico-metodológica crítica para a pesquisa, que evidencie os efeitos da estrutura do sistema colonial, do patriarcado e do capitalismo. Essa escolha me levou a optar pela interseccionalidade como uma ferramenta analítica, dentro de uma perspectiva decolonial, para investigar e desvelar as consequências dessa estrutura na docência e nas trajetórias das professoras.

A interseccionalidade é uma ferramenta analítica fundamental para entender e explicar a complexidade do mundo, das relações e das experiências humanas. Como perspectiva teórico-metodológica, ela parte do princípio de que as relações de poder na sociedade, como as categorias de gênero, raça, classe, orientação sexual, capacidade, faixa etária, são inter-relacionadas, ou seja, constituem-se mutuamente. Isso significa que as dinâmicas cotidianas,

como as que estruturam o trabalho docente, as práticas pedagógicas e o ambiente escolar, por exemplo, são resultado de uma sobreposição dessas diversas categorias.

No contexto desta pesquisa, as trajetórias das professoras interlocutoras mostram que as interseccionalidades entre gênero, raça e trabalho docente materializam-se na carreira das mulheres participantes por meio de desafios estruturais e cotidianos que reproduzem desigualdades do sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno (Ramón Grosfoguel, 2008), comprometendo não apenas a qualidade da educação, mas também o bem-estar e a identidade docente dessas mulheres. No entanto, ao mesmo tempo, essas professoras constroem estratégias de resistência e espaços de diálogo que se tornam fundamentais para a promoção de uma educação mais equitativa e emancipadora.

Nesta tese, a identidade é compreendida como uma construção sócio-histórica, relacional e discursiva, produzida no interior das práticas sociais, dos marcadores da diferença e das relações de poder. Nesse sentido, as identidades são processuais, contingentes e permanentemente atravessadas por disputas de sentido, pertencimentos e resistências. Assim, as identidades docentes também são produções históricas e políticas, constituídas nas experiências formativas, nas condições materiais do trabalho, nos processos institucionais, nos atravessamentos de gênero, raça e classe, bem como nas formas pelas quais as docentes significam a si mesmas e são socialmente significadas.

Os efeitos das relações entre trabalho docente, gênero e raça na carreira das professoras de Jataí/GO revelam que o sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno (Ramón Grosfoguel, 2008) impõe desafios específicos que afetam a qualidade da educação, mas também potencializam a criação de práticas de resistência e de transformação pedagógica por parte das professoras.

Compreender essas intersecções é crucial para propor estratégias que melhorem a qualidade da educação, promovam igualdade no ambiente escolar e valorizem o trabalho docente em contextos vulnerabilizados. Além disso, a abordagem metodológica autoetnografia e decolonial contribuiu para trazer a experiência e as vozes das professoras como parte central dessa análise.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, *Nascentes da Insurgência: fluindo em (des)caminhos*, nele apresento o contexto da pesquisa, sua justificativa, os objetivos, a relevância do estudo, as *travessias e atravessamentos* onde discuto os caminhos metodológicos percorridos, bem como as escolhas teóricas e os encontros que possibilitaram a elaboração dos dados. No segundo capítulo. *Confluências: quando as águas da*

interseccionalidade e da decolonialidade se encontram, aprofundo o referencial teórico, articulando as epistemologias que sustentam este trabalho.

No terceiro capítulo, *Dociência: ensinar, comunicar e produzir conhecimento*, apresento o conceito cunhado nesta pesquisa, onde articulo a docência com ciência, ensino e extensão. No quarto capítulo, *Águas resistentes: travessias interseccionais na docência em jataí* emergem as vozes das professoras interlocutoras, cujas narrativas trazem as dinâmicas de exclusão, bem como as estratégias de resistência no cotidiano escolar. No quinto e último capítulo, *Entre dores e esperança: travessias finais*, são tecidas as considerações finais.

O produto educacional desta pesquisa, a websérie *Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências*, é fruto deste estudo, e também um artefato que articula docência, ciência e extensão, a *Dociência*, como práxis político-pedagógica e forma de produção de conhecimento engajado. O produto foi construído coletivamente, a partir de um projeto de extensão aprovado no contexto do IFG, e teve como base metodológica os Círculos de Cultura freirianos e os fundamentos da pedagogia engajada de bell hooks. A websérie buscou valorizar os saberes das mulheres participantes, visibilizar os atravessamentos de gênero e raça que marcam suas trajetórias e promover espaço de escuta e pertencimento. Por meio da oralidade, da memória e da presença, o produto educacional (Apêndice A) se compromete com a educação antirracista, feministas e decolonial que tensiona o silenciamento histórico das mulheres na docência e na produção científica.

A relevância deste trabalho reside na sua potência de denúncia e proposição. Ao mobilizar as categorias da interseccionalidade e da decolonialidade, busco contribuir com o campo da Educação para Ciências a partir de uma perspectiva crítica, situada e comprometida com a justiça social. A pesquisa constitui um envolvimento ético de reparação: ouvir, registrar, narrar e divulgar histórias de mulheres professoras e cientistas e também reivindicar o lugar de fala, de saber e de poder de sujeitar historicamente silenciadas.

1.1 Travessias e atravessamentos

Traço aqui as travessias e os atravessamentos que percorreram a feitura⁸ desta pesquisa. Opto por uma linguagem que subverte os padrões coloniais, a partir do que Antônio Bispo (2023, p. 13) chama de “o jogo de contrariar as palavras coloniais de modo a enfraquecê-las”. Essa escolha objetiva potencializar perspectivas epistemológicas decoloniais, territorializando aquilo que historicamente foi desterritorializado.

⁸ Procedimento, ação, processo, elaboração.

Nesse movimento, não falo em desenvolvimento da pesquisa, mas em envolvimento da pesquisa, num processo que se deu de forma circular, em oposição ao saber linear colonial que assegura a branquitude lugar de poder (Grada Kilomba, 2018). A construção deste trabalho foi tecida pela confluência das histórias das mulheres participantes, que as chamarei também de interlocutoras, como rios que se encontram e, nesse encontro, tornam-se mais fortes e criam novas possibilidades.

Discorro sobre o processo metodológico da pesquisa, marcado pela construção de pontes por meio de vivências coletivas e individuais, diálogos e estudos. Para organizar essa narrativa de forma integrada, menciono três processos: *Epistemologias e caminhos metodológicos*, que aborda a escolha epistemológica decolonial com abordagem interseccional e a metodologia autoetnográfica; *Envolvimentos Teóricos: presenças e ausências*, onde apresento a revisão de literatura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; e *Tramando Sentidos*, que apresenta o processo metodológico envolvido na construção do produto educacional.

1.1.1 Epistemologia e caminhos metodológicos

Este estudo está inserido no campo das epistemologias decoloniais, assumindo um compromisso teórico, metodológico e político de interseccionar experiências docentes. Ao questionar os paradigmas dos conhecimentos historicamente construídos, a partir de uma perspectiva eurocentrada, por meio da pesquisa, reconheço a necessidade de deslocar os lugares convencionais de enunciação e valorizar saberes que emergem da experiência de mulheres no contexto da docência.

A construção deste estudo está fundamentada na perspectiva epistemológica da decolonialidade, que propõe uma percepção crítica sobre as formas de produção de saber, valorizando vozes e experiências historicamente silenciadas (Aníbal Quijano, 2005). A decolonialidade surge como um movimento epistemológico que denuncia a forma como a modernidade ocidental estabeleceu um monopólio sobre a produção do conhecimento, silenciando e subalternizando outros modos de pensar e existir. Conforme Angela Figueiredo:

O aspecto prioritário presente no debate sobre posicionalidade, e sobre o lugar do sujeit@ na produção do conhecimento, é o lugar da enunciação, isto é, a localização de nacionalidade, étnica ou racial, de classe e de gênero do sujeito que enuncia. Nas epistemologias ocidentais, o sujeito que falava estava sempre encoberto, pois isso assegurava o suposto mito da neutralidade (Angela Figueiredo, 2020, p.8).

Nesse contexto, a discussão sobre o lugar de enunciação na produção do conhecimento, como afirmado pela autora, desafia o mito da neutralidade que historicamente encobriu as posições de quem enuncia nas epistemologias ocidentais. Aníbal Quijano (2005) expõe que esse processo foi estruturado a partir da colonização, que não apenas reorganizou o trabalho e a economia global, mas também impôs um regime de controle sobre a subjetividade e a cultura, consolidando os padrões europeus. Como o autor afirma:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Aníbal Quijano, 2005, p. 121)

Essa reflexão permite compreender que a colonialidade do saber não se restringe a um passado colonial, mas continua operando na atualidade, definindo quais epistemologias são legitimadas e quais são desconsideradas no campo acadêmico. Diante disso, a presente pesquisa se fundamenta na perspectiva decolonial para evidenciar que a produção do conhecimento não é neutra, mas atravessada por relações de poder que privilegiam determinadas narrativas enquanto silenciam outras.

A decolonialidade funciona com base na pluriversalidade e na verdade plural, e não na universalidade e em uma verdade única. [...] os primeiros movimentos da decolonialidade devem ser os da desvinculação. Em segundo lugar, ela deve trabalhar pela reexistência. Reexistir é algo diverso de resistir. Se você resiste, você fica preso às regras do jogo que outros criaram, especificamente à narrativa e às promessas de modernidade e da necessária implementação da colonialidade. Não pode haver um único modelo de reexistência (Walter D. Mignolo, 2019, p. 6).

O caráter de reexistência da decolonialidade também é um ato de insubordinação epistemológica. Como mencionado por Aníbal Quijano (2005), a constituição do capitalismo mundial esteve diretamente ligada à subordinação cultural e intelectual das diversas experiências históricas ao domínio europeu, estabelecendo um padrão global de poder que não apenas controlou o trabalho e os recursos, mas também a subjetividade e a produção de conhecimento. Diante desse contexto, este estudo se insere no movimento de ruptura com essa lógica colonial, reconhecendo e valorizando saberes historicamente marginalizados, em especial as experiências das mulheres na docência, cuja trajetória carrega marcas de resistência à colonialidade do poder e do conhecimento.

Articulada com a abordagem interseccional (Carla Akotirene, 2021; Patrícia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021, Patrícia Hill Collins, 2022; bell hooks, 2019, 2017; Angela Figueiredo, 2020), esta investigação busca compreender como gênero, raça e trabalho docente se entrelaçam na vivência de professoras atuantes no Ensino Médio da rede pública de ensino da cidade de Jataí-GO.

A interseccionalidade e o feminismo negro se tornam essenciais para compreender como gênero, raça e classe estruturam desigualdades no campo da educação e na trajetória das professoras que participaram desta pesquisa, que está situada nas bases teóricas do feminismo negro, num movimento de insubmissão epistêmica. Em suma, “a perspectiva descrita quer enegrecer, feminilizar e decolonizar as nossas perspectivas epistêmicas” (Angela Figueiredo, 2020, p. 19-20).

a epistemologia insubmissa feminista negra decolonial precisa ser uma epistemologia de fronteira, de encruzilhada e de solidariedade, que forme cada vez mais pesquisadores sensíveis e comprometidos no combate às desigualdades em suas diferentes intersecções.

A epistemologia feminista negra decolonial que se constrói a partir das margens, uma teoria feminista da margem ao centro (bell hooks, 2019), reconhecendo a encruzilhada como espaço de articulação entre diferentes opressões e resistências. A epistemologia de fronteira desafia os limites impostos pelo conhecimento eurocentrado, e abre caminho para saberes historicamente subalternizados. Essa perspectiva está articulada com a interseccionalidade, ao reconhecer que raça, gênero e classe se entrelaçam, o que exige abordagens sensibilizadas às múltiplas formas de opressão e resistência. A resistência também se faz de modo a criar novas possibilidades de ver e pensar o campo acadêmico, pois, conforme dito por bell hooks:

Para criar uma academia culturalmente diversa, temos de nos comprometer inteiramente. Aprendendo com outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis e pela libertação feminina, temos de aceitar que nossa luta será longa e estar dispostos a permanecer pacientes e vigilantes. Para nos comprometer com a tarefa de transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento, temos de abraçar a luta e o sacrifício. Não podemos nos desencorajar facilmente. [...] Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade (bell hooks, 2017, p. 50).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza autoetnográfica, em que minhas experiências pessoais e profissionais se tornam ponto de partida para um diálogo crítico com os dados coletados e com as narrativas compartilhadas pelas participantes/interlocutoras, numa reflexão que transita entre o individual e o coletivo, o pessoal e o político.

Nesta pesquisa, adoto a autoetnografia como abordagem metodológica, pois compreendo que minhas experiências e trajetórias são parte fundamental do processo investigativo. Como destacam Márcio Cardoso (2023) e Daniela Versiani (2013), a autoetnografia articula dados autobiográficos e culturais, permitindo que minha vivência seja mobilizada para compreender questões sociais mais amplas. Dessa forma, não me coloco como uma observadora distante, mas como uma participante ativa na construção do conhecimento.

Entendo a autoetnografia como uma forma descolonizada de pensar a pesquisa científica, portanto, é uma nova maneira de pensar a construção e o desenvolvimento do conhecimento científico “às margens da cultura dominante”, sendo uma oposição ao modelo hegemônico e colonialista de compreender e fazer ciência (Márcio Cardoso, 2023, p. 65).

Nessa perspectiva, a autobiografia assume um papel crítico essencial, especialmente em contextos marcados por desigualdades coloniais. A partir disso, reconheço que minha atuação na pesquisa não é neutra, mas está situada e territorializada. Compreendo a pesquisa territorializada como uma forma de investigação que reconhece a inseparabilidade entre corpo, espaço e conhecimento. Parto da noção de corpo-território formulada por mulheres indígenas e feministas latino-americanas, que entende que o corpo é o primeiro território da experiência, da resistência e do saber (Rogério Haesbaert, 2021). Nessa concepção, pesquisar também é habitar pelos lugares, pelas memórias e pelas relações que neles se entrecruzam. Assim, o território não se trata de mero espaço geográfico, é um campo simbólico, político e afetivo. A pesquisa territorializada, portanto, parte do reconhecimento de que nossas práxis investigativas estão ancoradas nas vivências concretas e situadas de quem pesquisa, assumindo o corpo como um produtor de conhecimento e como espaço de inscrição das marcas do mundo.

A escrita em primeira pessoa não é mero recurso estilístico, a autoria é entendida como “recusa da suposta neutralidade científica e reflexividade crítica são aspectos que fazem parte da autoetnografia” (Márcio Cardoso, 2023, p. 66) que exige um posicionamento crítico diante das estruturas de poder que atravessam tanto minha trajetória como docente e cientista, quanto às experiências das professoras com quem dialogo. A autoetnografia permite valorizar narrativas e saberes historicamente silenciados. Dessa forma, esta pesquisa não se limita a investigar realidades, mas busca transformá-las, trazendo à tona experiências e perspectivas que, por muito tempo, foram marginalizadas nos espaços de produção do conhecimento.

As práticas de escrita subjetiva e de caráter autoetnográfico têm sido cultivadas por feministas e intelectuais negras, que recorrem às próprias vivências e memórias como ponto de partida para a produção de conhecimento. Autoras como Glória Anzaldúa (2000), Audre Lorde

(2020), Lélia Gonzalez (2020), Conceição Evaristo (2016) e bell hooks (2017) demonstram que a dimensão autobiográfica é um espaço de resistência, reflexão crítica e elaboração teórica.

A partir da leitura dessas autoras feministas, é possível destacar que a autoetnografia fundamenta-se a partir dos seguintes elementos: 1) questiona as epistemologias hegemônicas ao colocar em questão a neutralidade científica na escrita em primeira pessoa; 2) evoca uma postura ética ao envolver responsabilidade com uso da própria história daquela que produz o conhecimento em diálogo com outras histórias; 3) o reconhecimento de que a pesquisadora reconhece seu lugar no processo de pesquisa, sua história, afetos, valores e escolhas metodológicas; 4) promove articulação entre o pessoal, o político e o cultural, compreendendo que o conhecimento parte da pesquisadora, mas não se encerra nela.

Ao longo do percurso investigativo, compreendi que a autoetnografia, embora fundamental para sustentar a implicação de quem pesquisa na produção do conhecimento, não era suficiente para nomear integralmente os movimentos metodológicos realizados nesta pesquisa. As narrativas produzidas não emergiram apenas da minha narrativa, mas da construção coletiva estabelecida por meio do diálogo com outras mulheres professoras, das ações extensionistas, dos *Círculos de Cultura*, da produção do produto educacional e do compromisso político com a educação popular. Da mesma forma, a interseccionalidade orientou a produção do conhecimento, definindo quem fala, de onde fala e como as experiências se entrelaçam. Por essa razão, proponho compreender esta abordagem como uma autoetnografia interseccional dialógica, uma perspectiva metodológica que articula a implicação da pesquisadora, a construção coletiva do conhecimento, o diálogo e a leitura interseccional da realidade como dimensões indissociáveis do processo investigativo.

Neste trabalho busco recuperar as experiências de mulheres professoras, considerando as relações de poder historicamente impostas pelo colonialismo, atravessadas por marcadores de gênero e raça. É uma pesquisa centrada nas sujeitas, rompendo com a lógica da *outridade*⁹. Como argumenta Grada Kilomba (2019), a ciência ocidental, supremacista e branca, ao construir a falsa ideia de neutralidade científica, criou a categoria *outro* para designar aqueles que não são homens brancos, relegando-os a um lugar de desumanização. Nesse contexto, a *outridade* funciona como um mecanismo de objetificação. Assim, é fundamental uma pesquisa

⁹ Para Grada Kilomba (2019) a *outridade* é um conceito que diz respeito à construção da identidade do *outro* dentro do sistema colonial. A colonialidade produz a ideia de que determinados grupos são vistos como o *outro* não europeu, desumanizados e distantes da posição de sujeito universal, que é ocupado pelo branco e europeu. O *outro* não tem o direito a sua própria narrativa, ele é definido a partir da narrativa do colonizador. Questionar a *outridade* é também questionar sobre quem pode falar e quem pode ser ouvido, sobretudo no campo científico e acadêmico.

centrada nas sujeitas participantes/interlocutoras, em que se valorize suas vozes e experiências. Nisso consiste o caráter de insurgência deste trabalho.

A pesquisa foi realizada com mulheres professoras do meu convívio, tanto no contexto do meu exercício docente na rede pública de ensino de Jataí quanto nas vivências com professoras e pesquisadoras do Instituto Federal de Goiás (IFG/Câmpus Jataí). Essa escolha metodológica está ancorada nos princípios da pesquisa feminista, que exige uma atitude ética de proximidade, evitando o distanciamento entre quem pesquisa e o que é pesquisado (Grada Kilomba, 2019). Reconhecer essas interlocuções não pode ser entendida como mera forma de operacionalização da pesquisa, mas um posicionamento político e epistemológico que valoriza as relações horizontais e dialógicas, quando conhecimento é construído coletivamente a partir da escuta e diálogo.

[...] fazer pesquisa entre iguais tem sido fortemente encorajado por feministas, por representar as condições ideais para relações não hierárquicas entre pesquisadoras/es e informantes, ou seja, onde há experiências compartilhadas, igualdade social, e envolvimento com a problemática (Grada Kilomba, 2019, p.82).

Meu lugar é de uma pesquisadora de dentro, alguém que não observa de fora, mas que participa desse fluxo de experiências e narrativas. Sou também parte do campo de pesquisa, pois confluio com as interlocutoras nas vivências e reflexões que atravessam a práxis docente. Nesse envolvimento reconheço a legitimidade dos saberes situados e das perspectivas que emergem de encontros marcados pela escuta, empatia e construção coletiva de sentidos.

A escolha de investigar o trabalho docente a partir de experiências de mulheres decorre de razões que precisam ser destacadas: sou mulher e professora. No entanto, como mulher branca, não vivencio os atravessamentos do racismo estrutural. Ao reconhecer minha posição, entendo que resistir aos sistemas de opressão exige coragem e compromisso. Nesse sentido, bell hooks (2021, p. 119) ressalta que algumas pessoas brancas, ao recusarem a supremacia branca, podem se libertar do desejo de dominação e “se conectarem com pessoas de cor em comunidades amorosas, vivendo a verdade da nossa humanidade essencial”.

Optei por dialogar com mulheres professoras cientistas diante da urgência de questionar a invisibilidade histórica das mulheres na ciência, um campo ainda marcadamente masculino. Além disso, dialogo com mulheres envolvidas com a prática docente no Ensino Médio, pois nesse nível de ensino as ciências são fragmentadas em Biologia, Física e Química, áreas que, no Brasil, continuam preferivelmente ocupadas por homens (Bárbara Pinheiro, 2020). Escolhi a escola pública não apenas por ser meu lugar de atuação, mas por ser meu lugar de origem, e

também ser um espaço onde as desigualdades sociais e educacionais podem se manifestar de forma ainda mais profunda.

A pesquisa se estruturou a partir de três marcadores: ser mulher, ser cientista e ser professora da rede pública de ensino na cidade de Jataí. Estabeleci diálogos com dez professoras. Utilizei pseudônimos para identificá-las. No Quadro 1 que se segue constam informações sobre as participantes/interlocutoras.

Quadro 1: informações sobre as participantes/interlocutoras

Nome	Idade	Formação	Autodeclaração racial
Celina ¹⁰	41 anos	Licenciada em Física	Branca
Marta ¹¹	33 anos	Licenciatura em Química e Especialista em Ensino de Química	Branca
Leodegária ¹²	31 anos	Bacharel em Biologia, Especialista em Gestão do Ensino Superior e Mestra em Medicina Tropical e Saúde Pública	Parda
Pagu ¹³	34 anos	Licenciada em Química, Matemática e Pedagogia. Especialista em Educação Inclusiva e Ensino de Matemática. Mestranda em Educação para Ciências e Matemática	Branca
Dandara ¹⁴	35 anos	Licenciada em Biologia e Especialista em Epidemiologia da Saúde	Parda
Beatriz ¹⁵	49 anos	Pedagoga, Especialista em Antropologia Social, Mestra em Patrimônio Cultural e Doutoranda em Educação para Ciências e Matemática	Preta
Jaqueline ¹⁶	45 anos	Licenciada em Biologia, Mestra em Educação para Ciências e Matemática	Preta
Enedina ¹⁷	28 anos	Licenciada em Física, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestra em Educação para Ciências e Matemática.	Preta

¹⁰ Celina faz referência a Celina Guimarães, a primeira mulher a votar no Brasil.

¹¹ Marta faz referência a jogadora de futebol brasileira.

¹² Referência a Leodegária de Jesus, poeta, professora goiana que viveu parte de sua vida em Jataí/GO.

¹³ Referência a Patrícia Rehder Galvão, conhecida como Pagu, escritora, jornalista e militante brasileira.

¹⁴ Referência a Dandara dos Palmares, revolucionária quilombola brasileira.

¹⁵ Referência a Maria Beatriz do Nascimento, historiadora, professora, poeta e ativista dos direitos humanos.

¹⁶ Referência a Jaqueline Goes de Jesus, biomédica brasileira responsável pelo sequenciamento do genoma do vírus SARS-CoV-2.

¹⁷ Referência a Enedina Alves Marques, a primeira mulher negra a se formar em engenharia no Brasil.

(Continuação)

Ruth ¹⁸	45 anos	Licenciada em História	Preta
Dilma ¹⁹	32 anos	Licenciada em Filosofia. Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Mestra em Educação para Ciências e Matemática. Doutorando em Educação para Ciências e Matemática	Branca

Fonte: as autoras

As conversas aconteceram em dois momentos do envolvimento da pesquisa. Dialoguei com cinco professoras no primeiro momento da pesquisa, antes da concepção do produto educacional, onde realizei uma espécie de sondagem, para compreender como as relações entre gênero, raça e classe se manifestavam nas trajetórias de professoras das áreas das Ciências da Natureza. Foi um momento que descobri que minha trajetória acadêmica e profissional como professora do campo das Ciências Humanas, entrelaçam-se também com outras mulheres, que de áreas formativas diferentes, são mulheres que passaram pela licenciatura.

No segundo momento, durante a elaboração e execução do produto educacional (Apêndice A), a websérie *Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências*, dialoguei com quatro professoras. A quinta narrativa desse bloco sou eu. Dialoguei sobre mim com as próprias professoras que fizeram parte da elaboração do produto educacional. Foi um processo de deslocamento metodológico, quando me coloco não apenas como a que pergunta, mas também a que fala sobre si. Essa inversão reforça a defesa pelo conhecimento coletivamente construído, em diálogo, rompendo com a lógica da ciência eurocentrada que coloca quem pesquisa como única detentora do conhecimento. Nossas narrativas compõem o material produzido na websérie, que constitui o produto educacional.

Para responder à pergunta da pesquisa: *como se materializam os efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça na carreira de professoras da rede pública de ensino da cidade de Jataí?*, utilizarei a interseccionalidade como ferramenta analítica das narrativas das professoras participantes/interlocutoras. Para isso, partirei dos construtos centrais da interseccionalidade, estabelecidos por Patricia Hill Collins (2022), que foram apresentados conforme Quadro 2.

Quadro 2: Ideias paradigmáticas da interseccionalidade

Constructos centrais	Premissas orientadoras
Relacionalidade Poder	(1) Raça, classe, gênero e sistemas similares de poder são interdependentes e constroem mutuamente uns aos outros.

¹⁸ Referência a Ruth de Souza, a primeira atriz brasileira a ser indicada a um festival internacional de cinema.

¹⁹ Referência a Dilma Rousseff, a primeira presidenta brasileira.

Desigualdade Social Contexto social Complexidade Justiça social	(2) A intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas e interdependentes de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, capacidade e idade. (3) A localização social de indivíduos e grupos na intersecção das relações de poder determina suas experiências e perspectivas no mundo social (4) Resolver problemas sociais dentro de um dado contexto regional, nacional ou global requer análises interseccionais.
--	---

Fonte: Patricia Hill Collins (2022, p.68)

O quadro acima resume a proposta de Patricia Hill Collins (2022), que apresenta a interseccionalidade como um paradigma analítico comprometido com a dimensão relacional das opressões e das desigualdades sociais. Trata-se de uma perspectiva teórico-política que dá ênfase no caráter mutuamente constitutivo das relações de poder, mostrando que raça, classe e gênero, e outros eixos da diferença, não operam de forma isolada, mas de maneira dinâmica, articulada e contextual. Os constructos centrais da elencados por Patricia Hill Collins (2022) indicam que a análise interseccional exige considerar simultaneamente a relacionalidade entre sistemas de poder, a produção de desigualdades complexas, a centralidade do contexto social e a necessária vinculação entre produção do conhecimento e justiça social.

Conforme a autora, a *relacionalidade* refere-se às interconexões entre os sistemas de opressão, e evidencia como diferentes posições sociais ocupam distintos lugares de poder. Nesse sentido, a categoria *poder* revela que “racismo, sexismo, exploração de classe e opressões semelhantes podem construir-se mutuamente” (Patricia Hill Collins, 2022, p. 71). Os construtos de relacionalidade e poder contribuíram para a compreensão das múltiplas dimensões das identidades de cada interlocutora, evidenciando a articulação entre diferentes formas de opressão. O poder auxilia na percepção de como ele se organiza de forma relacional e, assim, produz hierarquias de gênero.

Na análise interseccional, a desigualdade social não pode ser naturalizada ou normalizada, uma vez que não se trata de sistemas distintos e interdependentes, mas de formações imbricadas nas relações de gênero, raça e classe. Esse construto auxilia na compreensão da materialidade da exclusão, como acesso a recursos, reconhecimento, oportunidades e promoção da carreira docente.

A categoria *contexto social* torna-se, portanto, essencial para a compreensão das dinâmicas locais e regionais na produção do conhecimento. As experiências se conectam com o território, a cultura e o tempo histórico em que as narrativas se dão. A *complexidade* desse enfoque exige a utilização de múltiplas lentes analíticas, permitindo uma interpretação

aprofundada das interações entre gênero e classe, e consequentemente compreender seus efeitos nas trajetórias das participantes/interlocutoras.

Por fim, a *justiça social* configura-se como uma categoria fundamental nas análises interseccionais, dado seu caráter ético e político. É uma práxis crítica que recusa a separação entre teoria e prática, possibilitando a construção de estratégias de enfrentamento e resistência diante dos sistemas de opressão. As narrativas evidenciam desigualdades, mas também indicam formas de resistência. Mesmo diante do enfrentamento do sexismo e do racismo no contexto da práxis docente, resistimos, o que evidencia o caráter ético-político da interseccionalidade que Patricia Hill Collins (2022) destaca.

Dessa forma, a análise interseccional, como ferramenta analítica, permite uma compreensão mais ampla e complexa das dinâmicas as quais as participantes/interlocutoras estão inseridas. Assim, a interseccionalidade se consolida neste trabalho como indispensável para a análise crítica das estruturas sociais e para a construção de uma sociedade mais justa.

Em relação a construção teórica deste trabalho, relato sobre os estudos que realizei durante todos os processos do envolvimento da pesquisa, na seção a seguir.

1.1.2 Envolvimentos teóricos: presenças e ausências nas pesquisas brasileiras

A constituição do referencial teórico da pesquisa demandou um levantamento de estudos brasileiros que investigam o trabalho docente à luz da interseccionalidade. Para tanto, inicialmente, realizei uma busca por trabalhos docentes numa perspectiva interseccional, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes²⁰. Meu objetivo foi identificar os principais estudos já realizados nessa área, analisar os contextos territoriais nos quais essas pesquisas foram produzidas e, por fim, entender a territorialidade desses escritos, ou seja, os lugares institucionais e regionais de produção do conhecimento. Tal observação, foi importante para pensar sobre como diferentes contextos impactam as abordagens e discussões sobre docência e interseccionalidade no Brasil.

Os termos de busca aplicados foram *Trabalho docente* e *Interseccionalidade*, sem restrição temporal. A pesquisa ocorreu em dois períodos distintos: agosto de 2022 e agosto de 2023. Na primeira etapa, foram identificadas quatorze pesquisas; na segunda, realizada no ano seguinte, acrescentou-se mais um, totalizando quinze trabalhos mapeados. Após a seleção, procedi à leitura das dissertações, teses e produtos educacionais, que posteriormente foram

²⁰ Disponível no link <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

organizados com base no ano de publicação, título, programa de pós-graduação e autoria, conforme apresentado no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Pesquisas realizadas no período de 2018 a 2023

Ano	Título	Autoria	Programa de Pós-Graduação
2018	As Marias da Conceição: Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional	Carla de Moura	Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/ RS.
2019	Mulheres professoras e a interseccionalidade interdisciplinar e transversal na prática docente	Carla Marina Neto das Neves Lobo	Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense, Niterói/ RJ.
2019	Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco	Sulamita Rosa da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, Rio Branco/AC
2019	Educação Feminista e Antirracista: narrativas de estudantes negras em Mirangaba-BA	Amanda Oliveira dos Santos	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/BA
2020	Ser do semiárido baiano: construções identitárias entre jovens rurais estudantes da Escola Família Agrícola de Jaboticaba – EFAJ, em Quixabeira – Bahia	Vanessa Ionara dos Santos Rodrigues	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/BA.
2020	Currículo e Interseccionalidade: construção do espaço de poder da mulher preta oficial da combatente da PMRO	Michelly da Silva Mendes	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO.
2020	Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas: escrituras e (re)invenções na Educação Básica	Vaneza Oliveira de Souza	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/BA.
2021	O brincar e as diferenças: escrituras (auto)formativas com professores(as) na Brinquedoteca Criação	Luciana Lima dos Santos	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité/BA.
2021	‘Se fosse um passarinho, também iria voar’: a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional	Mariana de Almeida Moura	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul/SP.
2021	Estágio supervisionado e narrativas de formação do docente-formador: fundamentos teóricos e práticas docentes	Sandra Santos de Araújo	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité/BA.

(continuação)

2021	Estágio supervisionado e narrativas de formação do docente-formador: fundamentos teóricos e práticas docentes	Cícera Maria Mamede Santos	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, Crato/CE.
2022	Vivências do processo de escolarização de estudantes negros com deficiência e de suas famílias	Anne Caroline da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC.
2022	Condição de ser gente: entre a mídia, a construção das identidades infantis, os direitos humanos e o (não) olhar docente	Vitória Brito Santos	Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão Social da Universidade de Feevale, Novo Hamburgo/RJ.
2022	Professoras universitárias negras de Língua Inglesa no Brasil e o letramento racial crítico: práticas subversivas em narrativas autobiográficas	Luara Rodrigues Real	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR.
2023	Educação, Interseccionalidade e Direitos Humanos: um estudo sobre o currículo, ações pedagógicas e formação de professores para a Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça em Porto Velho-RO	Bárbara Alves Munhoz	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO.

Fonte: Karine Soares e Flomar Chagas (2024).

Das constatações importantes dessa busca, destaca-se os dados de gênero, a territorialização das pesquisas, a presença dos mestrados e doutorados profissionais com elaboração de produtos educacionais, e o engajamento político na luta por justiça social para sujeitas/os vulnerabilizadas/os. Em relação aos dados de gênero, constata-se a presença marcante de mulheres como autoras de todas as pesquisas encontradas, evidenciando o ativismo de mulheres pesquisadoras no campo científico. Esse dado reforça a importância das mulheres na construção de conhecimentos que problematizam e tensionam as desigualdades presentes no trabalho docente.

Em relação à territorialização dos programas de pós-graduação, observei uma distribuição geográfica desigual. Três pesquisas foram desenvolvidas na região Norte (Acre e Rondônia), seis no Nordeste (Bahia e Ceará), três no Sul (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná) e três no Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro). No entanto, chamou atenção a ausência de pesquisas na região Centro-Oeste, o que configura uma lacuna, especialmente considerando que minha pesquisa está inserida justamente nesse contexto. Essa constatação reforça a relevância do meu estudo, que busca trazer à tona vozes e experiências professorais de um

território, frequentemente invisibilizado nas produções científicas sobre interseccionalidade e investigação docente. Além disso, a revisão permitiu compreender as metodologias utilizadas nos estudos encontrados, orientando escolhas que dialogam com perspectivas contracoloniais e feministas, fundamentais para a construção desta pesquisa.

Em relação às abordagens metodológicas dos trabalhos, destaco os seguintes pontos: 1) uso das narrativas docentes como ferramenta metodológica para capturar as experiências das professoras; 2) análise crítica das estruturas de opressão que atravessam o trabalho docente; 3) discussões sobre a colonialidade presente na formação docente; 4) apropriação da interseccionalidade como ferramenta analítica para compreender as múltiplas opressões que sujeitas/os passam no ambiente escolar em contextos específicos, levando em consideração vivências e identidades; 5) utilização de metodologias participativas que envolvem as/os sujeitas/os da pesquisa como coautoras/es do conhecimento, valorizando saberes docentes e transformando a pesquisa em espaço de construção coletiva.

Ao todo, foram encontrados oito trabalhos que resultaram em produtos educacionais, exigência dos programas de pós-graduação profissionais, ponto importante para minha pesquisa que também se insere nesse contexto.

Cinco dos oito produtos educacionais encontrados foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), demonstrando a centralidade desse programa em pesquisas que integram educação e diversidade. São eles: Intervenção pedagógica voltada para a construção de identidades dos jovens do espaço rural (Vanessa Rodrigues, 2020); Projeto didático-pedagógico com foco na implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira (Amanda Santos, 2019); Projeto institucional que resultou na formação de um coletivo de mulheres estudantes e na publicação de um e-book com escrevivências (Vaneza Souza, 2020); E-book com discussões sobre cultura do brincar, questões interseccionais de raça, gênero, classe social e narrativas (auto)formativas de docentes no contexto de uma brinquedoteca universitária (Luciana Santos, 2021); Projeto de intervenção pedagógica voltado para a desnaturalização das diversas formas de violência contra as mulheres (Sandra Araújo, 2021).

As pesquisas do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (MPED/Uneb) abriram caminhos importantes para minha trajetória acadêmica, me levou a cursar, como aluna especial, o componente curricular *Pedagogia Feminista e Epistemologias Decoloniais*, ministrado pelas professoras doutoras Ana Lúcia Gomes da Silva e Zuleide Paiva da Silva. Essa experiência proporcionou-me conhecer e dialogar diretamente

com algumas das autoras das pesquisas mapeadas durante a revisão de literatura, além de aprofundar estudos do feminismo e da decolonialidade. Como resultado dessa vivência formativa, participei da construção coletiva de um livro intitulado *Experiências (auto)formativas diarizadas na educação universitária: pedagogias feministas e epistemologias decoloniais* (2023), que reflete os aprendizados e partilhas vivenciadas nesse espaço acadêmico.

Os outros três produtos educacionais encontrados foram: o documentário *As Marias da Conceição: por um ensino de história situado* (Moura, 2018), produzido no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); um curso de formação docente para práticas pedagógicas inclusivas (Carla Moura, 2021), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); e o material didático intitulado *Estágio e Formação Inicial Docente: práxis, diálogos e desafios* (Santos, 2021), elaborado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Cariri (Urca).

Esses produtos revelam a diversidade de abordagens e contextos institucionais no enfrentamento de desafios educacionais. O documentário *As Marias da Conceição: por um ensino de história situado* (Carla Moura, 2018), produzido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), destaca uma abordagem audiovisual para problematizar o ensino de história a partir de narrativas contextualizadas, promove um ensino crítico e situado. Já o curso de formação docente desenvolvido por Carla Moura (2021), intitulado *Práticas Pedagógicas inclusivas: diálogos com a pedagogia Inaciana*, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) foca em práticas pedagógicas inclusivas, ressalta a importância de preparar educadores para ambientes mais justos e acessíveis. Por fim, o material didático elaborado por Cícera Santos (2021) na Universidade Regional do Cariri (URCA), *Estágio e Formação Inicial Docente: práxis, diálogos e desafios* propõe reflexões importantes sobre a formação docente, bem como os desafios e diálogos necessários para a construção de uma prática educativa fundamentada na práxis crítica. Esses trabalhos mostram o potencial inovador da educação ao integrarem metodologias diversificadas e temáticas urgentes, como inclusão, formação docente e crítica social.

A integração dessas pesquisas ao meu trabalho oferece uma base para a análise crítica das experiências docentes sob a ótica da interseccionalidade e da decolonialidade. Além disso, reforça a pertinência do conceito de *Dociência*, pelo qual irei me debruçar no terceiro capítulo, ao evidenciar que o trabalho docente é também um processo de produção de saberes que desafiam as estruturas opressivas e promovem a emancipação e transformação.

As pesquisas encontradas também evidenciam a importância dos produtos educacionais como ferramentas pedagógicas para a transformação social, além de oferecerem importantes referências para a construção do produto educacional por mim constituído. O contato com essas pesquisas que adotaram a interseccionalidade como abordagem para investigar o trabalho docente foi decisivo para minhas escolhas metodológicas. A partir da utilização dos *Círculos de Cultura*, utilizado no trabalho da Vanessa Rodrigues (2020), tomei a decisão metodológica do produto, que valoriza o diálogo e a construção coletiva de saberes e experiências. Além disso, o projeto institucional por meio da Extensão, proposto por Vaneza Souza (2020), também contribuiu para a estruturação do produto educacional. Por fim, o documentário elaborado por Carla Moura (2018) trouxe contribuições significativas para a construção narrativa e audiovisual do meu trabalho. A descrição detalhada do processo de elaboração do produto educacional será apresentada na seção a seguir.

1.1.3 Tramando sentidos

A decisão de construir um produto educacional como um material documental, que se tornou uma websérie, não nasceu de uma escolha individual, mas de um movimento coletivo, tecido por encontros, trocas e afetos. Desde o início do doutorado eu sabia que desejava criar algo que dialogasse com a arte, que ultrapassasse os limites do texto acadêmico e que traduzisse, por meio da sensibilidade, as vozes e vivências das mulheres professoras. A arte, para mim, sempre foi uma forma de resistência, uma maneira de transformar dores em potência, o cotidiano em poesia, e os desafios da docência em criação.

Antes de chegar à ideia da websérie, outras possibilidades foram imaginadas, esboçadas e abandonadas. Mas havia a certeza de que o produto fosse uma produção artística, algo que carregasse minha própria forma de ver o mundo, uma professora que pesquisa, que sente, que cria. Já havia trabalhado com o audiovisual no mestrado, e essa experiência deixou em mim um desejo de explorar o cinema como linguagem de pesquisa. O audiovisual me permite costurar imagens e palavras, emoções, ideias; me permite criar espaços de escuta e presença.

A websérie *Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências* nasceu das conversas cotidianas com minhas companheiras professoras, das trocas nos intervalos, nas formações, nas salas das/os professoras/es. São histórias que se cruzam e se refletem, marcadas por dificuldades, silenciamentos, resistências e afetos compartilhados. Eu percebia, a cada diálogo, a urgência de registrar narrativas, como memórias vivas. A ideia de dar visibilidade às trajetórias de professoras foi ganhando força como uma forma de devolver à comunidade o conhecimento produzido a partir dela mesma.

Na concepção estética do projeto, havia um desejo muito evidente: romper com a imagem cristalizada da professora diante do quadro, presa na sala de aula. Queríamos mostrar que as professoras têm vidas que pulsam fora da sala de aula, mulheres com histórias, sonhos, jardins, filhos, medos e esperanças. Por isso, optamos por filmá-las em seus espaços de vida, em lugares que elas mesmas escolheram: quintais, paisagens, lugares de respiro e pertencimento. A câmera se tornou, assim, uma companheira de escuta. O olhar que antes registrava apenas o trabalho pedagógico passou a registrar também a humanidade, o sensível, o cotidiano.

Essa escolha estética também é uma postura política. Ao mostrar professoras fora das delimitações da escola, afirmamos que a docência é atravessada por muitas dimensões da existência, e que o ser professora não se encerra no espaço institucional. As imagens do cerrado, as águas dos rios e cachoeiras, as folhas secas, e os caminhos terrosos que utilizamos da websérie, são metáforas visuais da docência como travessia, um percurso coletivo, resistente e fértil.

A organização da metodologia do produto educacional desta pesquisa reflete a circularidade dos processos, à luz de Paulo Freire (2022) e bell hooks (2017, 2021, 2024). Apresento o percurso da construção do produto educacional em termos de movimentos, fluxos e caminhos.

O envolvimento do produto seguiu um processo metodológico que dialoga com a concepção freiriana de educação, baseada na autonomia, no diálogo e na valorização das experiências das participantes/interlocutoras. Como afirmado por Rony Freitas (2021), Ivanise Rizzatti; Andrea Mendonça; Francisco Mattos; Giselle Rôças; Marcos Silva; Ricardo Cavalcante; Rosemary Oliveira (2020), a inovação em produtos educacionais não se limita à introdução de novas ferramentas ou tecnologias, mas reside, sobretudo, na sua relevância social e na forma como se conectam com a realidade e promovem mudanças significativas.

Os produtos educacionais, para além de um elemento físico, conforme argumenta Rony Freitas (2021), devem ser compreendidos como um sistema simbólico, elaborado a partir das realidades vividas por quem participa da pesquisa. A construção do produto educacional *Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências* foi um processo de escuta ativa, pela dialogicidade e pela valorização das experiências das professoras participantes. É um produto educacional de comunicação, que teve como objetivo elaborar material audiovisual que apresentasse e discutisse as interseccionalidades de gênero e raça que afetam as carreiras de professoras e cientistas, comunicando de forma acessível ao público de diferentes idades como essas interseccionalidades se manifestam no trabalho docente e os impactos que elas têm na

vida profissional dessas professoras. Está embasado nos princípios dos *Círculos de Cultura* freirianos (Paulo Freire, 2022) para criar um espaço de trocas no qual as narrativas das docentes não fossem apenas documentadas, mas também ressignificadas coletivamente a partir do diálogo e comunicação. Paulo Freire explica que diálogo

[...] É uma relação de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunitário. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Paulo Freire, 2022, p.141)

Os princípios dos *Círculos de Cultura* freirianos são os seguintes: ruptura com as práticas de ensino que hierarquizam os conhecimentos; a dialogicidade que concebe o conhecimento como construído na interação entre as/os que desejam aprender; o respeito pela/o educando, reconhecendo sua história e seus saberes; a autonomia que estimula sujeitas/os a intervirem no mundo; a problematização da realidade, que promove uma leitura crítica da realidade, superando visões ingênuas; a horizontalidade das relações entre quem ensina e quem aprende (Myles Horton; Paulo Freire, 2011).

A relação dialógica presente na concepção freiriana de *Círculos de Cultura* denota o caráter libertador da educação, visto que a

[...] educação como prática da liberdade não só afirma uma autoestima saudável nos estudantes, mas também promove a capacidade de ser e viver de forma consciente. Ela os ensina a refletir e agir a fim de ampliar a autorrealização, em vez de ensinar a conformidade com o *status quo* (bell hooks, 2021, p. 127, grifo da autora).

Dessa maneira, enquanto a cultura colonizada produz a desumanização, é necessário criar parcerias mútuas para o fortalecimento de comunidades humanizadas e amorosas. Diante disso, conceber a educação como prática da liberdade implica em reconhecer experiências e vozes das professoras envolvidas na pesquisa. Assim, ao adotar a abordagem dialógica e participativa, a partir dos *Círculos de Cultura*, a pesquisa proporciona um espaço de escuta e trocas de experiências, quando as vivências docentes são centrais na produção do conhecimento.

Nesse sentido, o primeiro movimento consistiu no mapeamento das professoras do Ensino Médio da rede estadual de Jataí com formação em Ciências da Natureza, visando compreender seu universo e estabelecer um primeiro contato. Foram identificadas dezenove docentes em exercício em 2023, às quais foi feito um convite para participação por meio de diálogos, resultando na adesão de cinco professoras. Nessas conversas iniciais, emergiram

temas que revelaram experiências de silenciamento, resistência e construção coletiva de saberes no contexto da educação pública. Esse processo, referenciado no *Círculo de Cultura* freiriano, investiga o universo vocabular das participantes/interlocutoras e orienta a seleção de palavras geradoras conectadas às suas realidades. Assim, os conceitos de resistência, silenciamento, racismo, sexismo, comunidade e identidade docente emergiram das falas das professoras interlocutoras, como palavras geradoras por carregarem significados construídos a partir de suas vivências.

A partir das reflexões das narrativas, foi elaborado um projeto de extensão voltado para a criação de um material audiovisual e documental que traduziu as experiências e perspectivas das mulheres na docência pública em Jataí. Esse projeto foi aprovado junto ao Edital 04/2023/Proex/IFG, e divulgado publicamente, permitindo a formação de uma equipe executora engajada com a proposta.

O projeto de extensão que foi submetido junto ao IFG, foi elaborado à luz da educação popular, visto que, como dito por Aline Luz e Erlando Rêses (2024, p. 2) a “educação popular faz parte de um movimento social mais amplo de compreensão da realidade de opressão e de resistência que permitia criticar os mecanismos formais de educação como reprodutores das desigualdades vivenciadas na sociedade”. Nessa perspectiva, a educação popular envolvida no projeto ocorreu em ambientes não formais de ensino, potencializando diálogos entre professoras, profissionais da educação e estudantes de licenciatura em formação. A ação extensão, que deu origem ao produto educacional, foi concebida como feminista,

como espaço acadêmico fecundo para a denúncia da histórica exclusão de mulheres de espaços de produção e difusão do conhecimento científico é parte de um projeto que afirma e fortalece a epistemologia feminista. O debate de gênero e feminista alcança relevo pela luta política das mulheres organizadas que passam a ocupar espaços diversos no âmbito da sociedade (Patrícia Ketzer; Silvana Pereira; Thiago Ingrassia, 2024, p. 2).

Na continuidade desse percurso, novos diálogos foram estabelecidos, no contexto do projeto de extensão, incluindo a participação de mais cinco professoras, sendo eu uma delas. Os diálogos eram coletivos, pois participavam todas as pessoas envolvidas no projeto de extensão. Assim sendo, o produto educacional *Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências* se configurou como um espaço de amplificação das vozes docentes, articulando as dimensões da pesquisa qualitativa, da autoetnografia e da construção coletiva de conhecimento. Esse processo também criou uma comunidade de aprendizagem, quando todas aprendiam umas com as outras, pois é na comunidade, conforme bell hooks (2021), podemos aprender sobre ter esperança no mundo.

Com o objetivo de codificar e decodificar as palavras geradoras, os diálogos foram realizados no contexto da extensão, consistiu na tematização, que conforme Paulo Freire (2022) objetiva ampliar o conhecimento sobre a própria realidade por meio da dialogicidade e reflexão crítica sobre os temas emergentes. Na websérie, esse processo se manifestou nos momentos de troca e diálogo entre as professoras participantes do projeto de extensão, em que suas narrativas foram compartilhadas. As gravações dos episódios, assim como os encontros de planejamentos dessas gravações, foram espaços de tematização, quando as professoras puderam não apenas relatar suas experiências, mas também construir compreensões sobre as estruturas de opressão que atravessam a docência.

Conforme Paulo Freire (2022), para transformar os modos como lemos o mundo, é necessária a problematização. Ela aconteceu de diferentes formas: tanto na reflexão individual das professoras sobre suas trajetórias quanto na exibição da websérie como um convite ao público para uma leitura crítica sobre as condições do trabalho docente. Além disso, ao levar a websérie para espaços de discussão, como rodas de conversa e eventos acadêmicos, demos continuidade a esse processo, provocando novas análises e interpretações sobre as desigualdades de gênero e raça na educação.

Compreendendo que o produto educacional desta pesquisa como uma mídia digital ancorada no campo da Educação Popular, ela utiliza de linguagem acessível e estabelece compromisso de comunicação com públicos diversos, sobretudo por sua dimensão ético-política de produção coletiva de conhecimento. Ao assumir a oralidade, a memória e a narrativa como formas legítimas de saber, a websérie desloca a centralidade do conhecimento acadêmico e afirma as professoras interlocutoras como sujeitas produtoras de leitura crítica do mundo. Nesse sentido, a Educação Popular se apresenta como um horizonte teórico e metodológico que sustenta a construção de um produto educativo que nasce do território e retorna a ele, buscando fortalecer vínculos, consciência crítica e possibilidades de transformação.

A Educação Popular emerge como uma corrente pedagógica latino-americana e movimento sociocultural profundamente enraizada nas lutas sociais do continente e na busca por alternativas às múltiplas injustiças impostas pelo capitalismo. Configura-se como uma filosofia educativa e um paradigma ético, político e pedagógico de caráter emancipador e libertador, centrado nas pessoas enquanto sujeitos da transformação histórica (Paulo Santo, 2025, p. 47).

Como corrente pedagógica latino-americana, a Educação Popular está enraizada nas lutas sociais e na busca por alternativas às injustiças impostas pelo capitalismo, configurando-se como um paradigma emancipador e libertador, centrado nas pessoas enquanto sujeitas/os da transformação histórica. Nessa perspectiva, a websérie se constitui como prática pedagógica de

diálogo, escuta e problematização, orientada por uma concepção de educação comprometida com a justiça social, a autonomia e produção coletiva de sentidos.

Assim, *Mulheres na Docência: Interseccionalidades e Resistências* se insere como um produto educacional que documenta e analisa os desafios enfrentados pelas professoras, e propõe uma reflexão coletiva sobre os caminhos possíveis para a valorização da docência e para a construção de um ensino democrático e plural.

2 CONFLUÊNCIAS: QUANDO AS ÁGUAS DA INTERSECCIONALIDADE E DA DECOLONIALIDADE SE ENCONTRAM

[...]
 Nas veias abertas da América Latina
 Tem fogo cruzado queimando nas esquinas
 Um golpe de estado ao som da carabina, um fuzil
 Se a justiça é cega, a gente pega quem fugiu
 [...]
 (Russo Passapusso; Roberto Barreto; Seko Bass;
 Manu Chao, 2020)

Para apresentar a construção teórica deste trabalho, é preciso ajustar as lentes para o sul global. Lentes construídas por nós, latino-americanas. Falo de um nós situado, que não apaga as diferenças internas, mas afirma uma posição epistemológica diante do eurocentrismo. Esta pode ser uma árdua tarefa se questionamos a nós mesmas sobre nossa identificação étnica latino-americana.

A compreensão do que significa ser latino-americana exige reconhecer que a narrativa hegemônica sobre o nosso território foi forjada pela colonialidade, que impôs a visão de mundo do dominador. É nesse contexto de subordinação epistêmica que Danilo Streck e Cheron Moretti (2013, p. 43) afirmam que “ser latino-americano é ser estrangeiro em sua própria terra, porque o espelho em que se vê é um espelho eurocêntrico”. Contudo, esse espelho distorcido pelo colonialismo não pode ser ignorado, é preciso quebrá-lo, fragmentá-lo e destrinchá-lo para compreender aquilo que nos constitui como mulheres latino-americanas. Nesse sentido, para investigar nós mesmas, precisamos nos desvencilhar das lentes do colonizador.

Com as lentes reajustadas e a bússola apontando para o sul, esta pesquisa utiliza a perspectiva decolonial (Quijano, 2005; Figueiredo, 2020; Mignolo, 2017, 2019), que tem como foco a crítica às epistemologias eurocêntricas que historicamente marginalizam os saberes dos povos colonizados. A decolonialidade é uma forma de responder aos processos históricos de subalternidade e violência que o sul global foi submetido. Nesse sentido, o uso da metáfora do espelho opera como um recurso metodológico para demarcar o deslocamento epistemológico que sustenta esta pesquisa.

A decolonialidade pode ser compreendida como um movimento crítico que busca questionar e romper com as formas de pensar, ensinar e produzir conhecimento herdadas do colonialismo, que continuam operando mesmo após o fim da colonização. A decolonialidade pode ajudar a perceber que nem todo conhecimento considerado universal é neutro ou produzido a partir de todas as realidades, mas, muitas vezes, nasce de experiências europeias e brancas que foram colocadas como um padrão. Um exemplo disso ocorre quando na escola se

ensina a história do Brasil a partir do ponto de vista dos colonizadores, utilizando o termo “descobrimento do Brasil”, silenciando as vozes indígenas. Ou quando os currículos priorizam apenas autores europeus, ignorando saberes produzidos na América Latina. A perspectiva decolonial propõe, portanto, deslocar esse olhar único, reconhecendo outros modos de saber, viver e ensinar.

Com as lentes da decolonialidade me voltarei para uma abordagem interseccional, a partir das contribuições do movimento feminista negro, vamos conceber nesse trabalho a sinergia entre investigação crítica e práxis na medida em que concebemos, também, o feminismo como teoria e prática. Conforme Lélia Gonzalez (2020, p. 140)

É inegável que o feminismo, como teoria e prática, desempenhou um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, na medida em que, ao apresentar novas questões, não apenas estimulou a formação de grupos e redes, mas também desenvolveu a busca por uma nova maneira de ser mulher. Ao centrar suas análises em torno do conceito de capitalismo patriarcal (ou patriarcado capitalista), ele revelou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, o que constitui uma contribuição de importância crucial para a direção de nossas lutas como movimento.

Neste trabalho, o feminismo como teoria e prática é essencial na construção de redes de resistências para se pensar em novas formas de existir enquanto mulheres e enquanto professoras. No contexto do capitalismo patriarcal, o feminismo proporciona um direcionamento político para a luta das mulheres. O feminismo negro e a interseccionalidade foram tomadas como fundamentais para compreender as desigualdades no campo educacional.

Tomarei o feminismo negro decolonial como essencial para compreender e transformar as dinâmicas do trabalho docente no Brasil, o que está no cerne do que estou chamando de *Dociência*, visto que a luta por reconhecimento das professoras como intelectuais e cientistas passa pela superação das opressões de gênero, raça e classe que sustentam a marginalização de suas vozes no espaço acadêmico e profissional. A lente do feminismo negro decolonial ancora-se na proposta de Angela Figueiredo (2020) de uma epistemologia insubmissa, que confronta a colonialidade do saber ao viabilizar as experiências de mulheres historicamente silenciadas. Superar as barreiras das opressões de gênero, raça e classe significa provocar fissuras nas estruturas coloniais que ainda definem o que é considerado ciência e quem tem o direito de produzi-lá.

Este capítulo tem como objetivo teorizar a articulação entre interseccionalidade no campo do trabalho docente, evidenciando como a colonialidade, racismo e sexismo podem atravessar o cotidiano das professoras brasileiras, em especial as professoras da rede pública de Goiás. Além disso, elaborei o conceito de *Dociência* para fazer uma interconexão entre o ensino

e a produção de conhecimento como prática de resistência docente. Para a construção teórica deste trabalho, divido o capítulo em quatro partes: na primeira parte discuto a colonialidade do ser e do saber; na segunda parte trato sobre o sexismo e o racismo no Brasil a partir das contribuições da interseccionalidade; na terceira sobre gênero e trabalho docente no Brasil; e na quarta parte trato sobre a elaboração do conceito de *Dociência*.

2.1 Colonialidade do ser e do saber: conhecimento e epistemicídio

Nesta pesquisa, busco construir uma compreensão do trabalho docente considerando o contexto sociopolítico e histórico no qual estou inserida, analisando a docência e seus atravessamentos no Brasil. Para isso, considero os processos históricos que nos formaram como, por exemplo, as dinâmicas de controle e poder instituídas pela modernidade/colonialidade na América Latina.

Há um discurso corrente nos espaços acadêmicos brasileiros de que a decolonialidade, os estudos decoloniais, são uma novidade e um modismo/tendência. É importante destacar que decolonial é diferente de descolonial. Decolonial é a contraposição de colonialidade - entendida como as relações de poder que foram estabelecidas pelo colonialismo. Já o descolonial seria a contraposição ao colonialismo - entendido como sistema de dominação baseado na invasão dos territórios e exploração dos povos (Vivian dos Santos, 2018). Portanto, o termo descolonial está ligado a um marco histórico e político, o ato formal de deixar de ser colônia, enquanto o decolonial é um projeto epistêmico, cultural e contínuo de mudar a forma de pensar e produzir saber.

No contexto do coletivo de estudos da modernidade/colonialidade²¹, Walter Mignolo (2017, p. 2) trata a colonialidade como um projeto específico e particular que consiste na ideia de que a

modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. A “colonialidade” já é um conceito “descolonial”, e projetos descoloniais podem ser traçados do século XVI ao século XVIII. E, por último, a “colonialidade” (por exemplo, el patrón colonial de poder, a matriz colonial de poder – MCP) é assumidamente a resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, que surgiram dentro das histórias e sensibilidades da América do Sul e do Caribe. É um projeto que não pretende se tornar único. Assim, é uma opção particular entre as que aqui chamo de opções descoloniais. Para ser mais direto: o argumento a seguir tem como

²¹ Esse coletivo de estudos da modernidade/colonialidade reúne pensadoras/es do sul global como Walter Mignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel. No Brasil destaco nomes como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro.

cerne a MCP e, portanto, o argumento é uma entre diversas opções coloniais em funcionamento.

A colonialidade, nesse sentido, deve ser entendida como um projeto em permanente atualização. Daí a ideia de modernidade, a de algo novo, inédito, diferente do antigo, do passado. A modernidade não pode ser dissociada do seu lado mais sombrio: a colonialidade, que perpetua a hierarquização dos saberes e a subalternização de corpos e culturas não europeias.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), ao elaborar o conceito de colonialidade do poder, argumenta que dois processos históricos convergiram para estruturar a modernidade na América Latina: a diferença racial entre conquistadores e conquistados e o controle do trabalho e seus produtos. Essa estratégia demonstrou ser

o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura do poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Anibal Quijano, 2005, p.3).

Portanto, o racismo foi um dos pilares que estruturou, e ainda estrutura, a modernidade/colonialidade, e tornou-se um critério de hierarquização global dos povos. Foi a partir dessa hierarquização que foram estabelecidos os lugares de poder e subalternidade na sociedade. Houve, também, um processo de naturalização das desigualdades, ao relegar aos grupos racializados a condição de inferioridade. Um exemplo disso é o discurso da democracia racial²², um discurso propagado a partir da década de 1930, que disseminou a falsa ideia de convívio pacífico entre diferentes raças por todos serem iguais e, portanto, não existem raças, somos um só, o povo miscigenado (Silvana Bispo, 2011).

Sobre a miscigenação, Sueli Carneiro (2011, p. 66-67) afirma que,

Em primeiro lugar, a miscigenação vem dando suporte ao mito da democracia racial na medida em que o intercuro sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizador entre mulheres negras e indígenas, cuja extensão está sendo revelada por novas pesquisas genéticas que nos informam que 61% dos que se supõem brancos em nossa sociedade tem a marca de uma ascendente negra ou indígena inscrita no DNA, no proporção

²² O conceito de democracia racial remete à interpretação do Brasil elaborada por Gilberto Freyre na década de 1930, na obra *Casa Grande & Senzala*. O autor defendeu a tese de que a miscigenação e a proximidade entre senhores e escravizados teriam gerado uma sociedade mais harmônica. Posteriormente, o termo foi apropriado e difundido pelo Estado brasileiro, tornando-se um mito que invisibiliza as hierarquias de raça e gênero.

de 28% e 33% respectivamente. Em segundo lugar, a miscigenação tem constituído um instrumento eficaz de embranquecimento do país por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que tem na base o negro retinto e no topo o 'branco da terra', oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos do ideal humano, o branco.

As duas consequências políticas e ideológicas que se desdobram no contexto da miscigenação no Brasil, como as citadas por Sueli Carneiro (2011), é um exemplo brasileiro a respeito do processo de naturalização das desigualdades impostas pelo colonialismo. O mito da democracia racial, amplamente difundido no país, sustenta que a miscigenação seria um indicador de harmonia entre diferentes raças. O mito da democracia racial no Brasil é associado às interpretações do sociólogo Gilberto Freyre, a partir da obra *Casa-Grande & Senzala* (2003), que destaca a miscigenação como elemento constitutivo da formação social brasileira, e sugere que há uma convivência social supostamente equilibrada entre as diferentes raças. A sugestão de uma convivência supostamente equilibrada e harmônica entre diferentes raças operou, e ainda opera, como uma ferramenta ideológica que romantiza as relações coloniais, que invisibiliza as extremas violências físicas, sexuais e simbólicas. A falsa premissa de ausência de conflitos raciais serviu, e ainda serve, para mascarar o racismo estrutural e perpetuar hierarquias de poder justificadas por uma cordialidade.

No campo educacional, o mito da democracia racial também opera como um dispositivo de silenciamento, produzindo efeitos sobre a forma que o racismo é percebido, nomeado e enfrentado por professoras/es. Ao negar a existência do preconceito racial ou diluí-lo na ideia de igualdade abstrata, esse discurso dificulta a construção de leituras críticas sobre as violências vividas no cotidiano escolar. Conforme Janaína de Paula (2016, p. 27),

O mito de democracia racial gerou uma mentalidade distorcida nesses sujeitos e tem provocado na sociedade, de certa forma, o silenciamento, de maneira que é cada vez mais difícil aos professores entender quais são as motivações das discriminações sofridas e, principalmente, como reagir a isso e a partir de quais mecanismos, como a negação da existência do preconceito, a conformação ou ações que remetam à não percepção de sua existência.

Essa análise mostra que a democracia racial mascara as desigualdades raciais e fragiliza os processos de enfrentamento do racismo no ambiente escolar. Ao dificultar a nomeação da discriminação, o mito atua como uma tecnologia do poder que pode produzir conformação, culpabilização individual e ausência de respostas.

Essa noção oculta as violências coloniais, especialmente o estupro sistêmico de mulheres negras e indígenas. A miscigenação, então, pode ser entendida como uma ferramenta de organização do sistema hierárquico cromático. Outro exemplo que pode ser mencionado, é

a constituição racial do pardo no Brasil. Assim, de acordo com Sueli Carneiro (2011), a hierarquização cromática impacta principalmente no imaginário das pessoas negras que

[...] indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação aos mais escuros, o que parece ser um fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras ou seus descendentes miscigenados adotam para se definir racialmente, tais como moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo, ou seja, confusos, de tal maneira que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE: pardo! Algo que ninguém consegue definir como raça ou cor. Talvez o termo “pardo” se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destrocada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são (Sueli Carneiro, 2011, p. 67).

A fragmentação racial no Brasil, expressa na categoria pardo, evidencia um problema para a formação de uma consciência coletiva e individual acerca da autodeclaração racial, à qual todas/os somos submetidas/os quando respondemos às pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A categoria pardo representa, em muitos contextos, a política de embranquecimento e o apagamento da identificação negra. Esse processo de confusão e diluição, ao qual muitas pessoas miscigenadas são levadas a aderir, produz um distanciamento em relação à identidade racial negra. Nos discursos cotidianos, multiplicam-se termos que editam o uso da palavra negro, como morena/o, da cor do pecado e morena-jambo, expressões que também carregam conotações de hipersexualização das mulheres negras. Para Grada Kilomba (2019, p. 150) a palavra miscigenação

[...] emerge como um sinal de perturbação e inferioridade, estabelecendo a *branquitude* como a norma absoluta. O fato de esse termo ser sinônimo de perturbação e inferioridade fica nítido nos dicionários, onde a palavra M. está associada a outros termos degradantes como “bastarda/o”, análogo a “ilegítima/o”. Enquanto isso, mulata, ou mulato, ambos derivados da palavra portuguesa *mula*, ou seja, o cruzamento entre um cavalo e uma jumenta (ou de um jumento e uma égua) são usadas especificamente para identificar pessoas negras com ascendência *branca*. *Mestizo* (espanhol), *métis* (francês) ou *mestiço* (português) significa, por sua vez, “vira-lata”, o cruzamento entre dois cães de duas “raças” diferentes, e são termos usados para as pessoas negras ou indígenas com ascendência *branca*. Todos esses termos têm conotação animal ofensiva e estão relacionados à ideia de infertilidade e proibição.

A hierarquização racial, como evidência da colonialidade do poder, foi articulada a dominação de gênero e da sexualidade, desse modo a utilização de termos como *mulata*, *mestiça* e *vira-lata* não se restringe a nomeação de pessoas não brancas, ela se estende para mulheres na medida que a lógica da dominação de gênero se estrutura na pureza racial e hierarquização de corpos. A dominação de gênero também constitui a estrutura do colonialismo, ao aprofundar a opressão sobre as mulheres, cujo saberes foram marginalizadas e desqualificadas. Nesse

sentido, ser mulheres, ser latino-americana, ser negra, constitui lugar de subalternidade, de inferioridade. Conforme Sueli Carneiro (2005) foi necessário ao colonialismo elaborar um novo instrumento de dominação racial que negasse o valor de tudo que é produzido por grupos excluídos, todos os conhecimentos dos grupos subalternizados foram negados para que se fosse desqualificada suas subjetividades. Essa prática é chamada pela autora de epistemicídio.

[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc (Sueli Carneiro, 2005, p. 97).

Ao negar e desqualificar os conhecimentos, bem como deslegitimar da capacidade racional dos povos subjugados pelo colonialismo, o epistemicídio atua como um mecanismo de aniquilação das epistemologias não eurocentradas dos espaços formais de produção de conhecimento, afetando a autoestima e a percepção do meu valor intelectual. O epistemicídio, assim como o racismo e o sexismo, não são realidades distantes, eles estão presentes em minha trajetória formativa e profissional. Por exemplo, para mim, escrever é um processo de luta contra a auto desqualificação do conhecimento que produzo. Os espaços formais de produção do conhecimento, a academia, relegou, historicamente, espaço para as mulheres. O epistemicídio não é apenas estrutural, ele é psíquico e subjetivo, pois ao negar às mulheres a condição de sujeitas cognoscentes, a colonialidade do saber consolida a hegemonia do conhecimento branco e masculino. Nisso consiste o que Sueli Carneiro (2005) denomina de indigência cultural.

Posto isso, o epistemicídio, entendido como base da colonialidade do saber, ao impor a hierarquização dos conhecimentos, é a constatação de que o colonialismo não se limitou apenas ao controle territorial e ao controle econômico, mas também atuou no sequestro da produção do conhecimento. Isso pode ser evidenciado nos modos como o epistemicídio se manifesta no ambiente educacional e escolar.

Logo, mulheres docentes podem enfrentar, ao longo de suas carreiras, processos de deslegitimação de seus saberes, exclusão nos espaços acadêmicos e desvalorização de suas produções científicas e pedagógicas. É por isso que a interseccionalidade se torna uma

ferramenta importante para evidenciar como raça, gênero, trabalho docente e produção de conhecimento se entrecruzam na estrutura das desigualdades educacionais de países do sul global, como o Brasil.

2.2 Sexismo e racismo no Brasil: contribuições da interseccionalidade

A interseccionalidade é prática crítica que envolve análises das desigualdades sociais e transformação das realidades por meio da ação. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) afirmam que a interseccionalidade, antes mesmo da existência do termo, consistia em ações que desafiavam as estruturas de poder e as epistemologias dominantes. Daí a importância de conceber a interseccionalidade como uma ação no interior dos movimentos sociais. Nesse sentido, a interseccionalidade é uma abordagem que sai dos movimentos sociais e vai para o campo acadêmico, e não o contrário. Por exemplo,

O movimento de mulheres afro-brasileiras mostra que os movimentos sociais constituem importantes respostas políticas aos padrões nacionais de desigualdade social, no caso em questão, as interseções de racismo, sexismo, exploração de classe e identidade nacional. A interseccionalidade, ao reconhecer que a desigualdade social raramente é causada por um único fator, adiciona camadas de complexidade aos entendimentos a respeito da desigualdade social. Usar a interseccionalidade como ferramenta analítica vai muito além de ver a desigualdade social através de lentes exclusivas de raça ou classe; em vez disso, entende-se a desigualdade social através das interações entre as várias categorias de poder (Patricia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021, p. 46).

Diante disso, as desigualdades de gênero e raça no Brasil são atravessadas pelo contexto do colonialismo que estruturou a sociedade sob as bases na marginalização de determinados grupos. Nesse cenário, a interseccionalidade emerge como ferramenta teórica e analítica importante para compreender as formas de exclusão e resistência de mulheres professoras, evidenciando como as opressões operam de modo entrelaçado. A partir disso, esboço os fundamentos teóricos da interseccionalidade, problematizo as dinâmicas do sexismo e do racismo no contexto brasileiro, e os modos como a negação das desigualdades, pela lógica neoliberal, são dificultadores do enfrentamento dessas violências.

Primeiro, a desigualdade social não se aplica igualmente a mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas. Em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneiras diferentes no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças da economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre as

desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade global (Patricia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021, p. 33).

As desigualdades sociais não são fenômenos homogêneos que afetam as pessoas da mesma maneira, por isso a interseccionalidade como ferramenta crítica pode revelar que as opressões são estruturadas a partir de múltiplos marcadores sociais como gênero, raça, classe, idade e cidadania, que se entrecruzam e produzem experiências singulares de discriminação e privilégio.

Da mesma forma, a interseccionalidade também nos estimula a repensar o conceito de disparidade de riqueza. Em vez de enxergarmos a disparidade de riqueza como algo desconectado das categorias de raça, gênero, idade e cidadania, a lente interseccional mostra que as diferenças de riqueza refletem sistemas de poder interligados [...]. No entanto, a diferença de riqueza é não apenas racializada, mas também, e simultaneamente, de gênero. Em geral, a disparidade de riqueza é analisada através de lentes de raça ou gênero e, com exceções dignas de nota, menos frequentemente através de lentes interseccionais de ambos. Medir a desigualdade econômica por dados sobre famílias, e não sobre indivíduos, ajuda a documentar a disparidade de riqueza entre famílias com diferenças raciais e explicita a situação de famílias chefiadas por mulheres solteiras de todas as raças. Análises interseccionais mostram como a estrutura da disparidade de desigualdade é, simultaneamente, racializada e orientada por gênero para as mulheres de cor (Patricia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021, p. 34).

Assim, verifica-se que as desigualdades econômicas não podem ser compreendidas isoladamente, uma vez que estão articulados os fatores de raça e gênero. É nesse sentido que a interseccionalidade permite compreender que a disparidade de riqueza não é só uma questão de classe, mas um fenômeno pertencente a um sistema interligado. Do ponto de vista epistemológico desta pesquisa, a interseccionalidade foi importante para analisar a trajetória de mulheres professoras da rede pública de Jataí, cujas vivências são atravessadas por essas dinâmicas.

Convém destacar que, no Brasil, as mulheres negras enfrentam as piores condições de trabalho e as menores remunerações. Os dados do 1º Relatório Nacional da Transparência Salarial e Critério Remuneratório (Ministério das Mulheres, 2024) revelam a profunda desigualdade salarial de gênero e raça no Brasil, evidenciando a necessidade de uma análise interseccional para compreender essas disparidades. As mulheres brasileiras recebem, em média, 19,4% a menos que os homens, e essa diferença se acentua nos cargos de gestão, onde as disparidades salariais atingem 25,2%. Quando o recorte de raça é considerado, a situação se agrava ainda mais: as mulheres negras são as mais afetadas, recebendo em média 68% a menos que a média nacional, enquanto homens brancos ganham 27,9% acima da média (Ministério das Mulheres, 2024). Esses dados demonstram a persistência do racismo e do sexismo estrutural

do mundo do trabalho e também como esses sistemas de opressão se entrelaçam para reproduzir a subalternização das mulheres, sobretudo as mulheres negras. No contexto da docência, por exemplo, tais desigualdades refletem-se tanto no acesso a oportunidades de formação e ascensão profissional quanto no reconhecimento de seus saberes e práticas, o que acentua a precarização do trabalho docente e a invisibilização das mulheres no campo educacional e científico.

Essa realidade não pode ser dissociada do contexto do neoliberalismo, pois esse modelo social e econômico aprofunda desigualdades de gênero ao imputar aos indivíduos a responsabilidade das desigualdades, ignorando as estruturas históricas de opressão das mulheres. Sob a lógica neoliberal, a precarização do trabalho e a desvalorização das profissões, como a docência por exemplo, são naturalizadas, enquanto políticas públicas de enfrentamento dessas desigualdades são enfraquecidas ou extintas em nome de um suposto mérito individual.

Como filosofia, o neoliberalismo se fundamenta na crença de que o mercado, por si só, é mais capaz que os governos de produzir resultados econômicos justos, sensíveis e bons para todos. As práticas estatais associadas ao neoliberalismo diferem drasticamente das práticas dos Estados de bem-estar social. Primeiro, o neoliberalismo promove a crescente privatização de programas e instituições governamentais, como escolas, prisões, sistema de saúde, transporte e forças armadas. Sob a lógica da ideologia neoliberal, empresas privadas que respondem às forças do mercado, não à supervisão democrática de cidadãos e cidadãs, podem, potencialmente, fornecer serviços menos dispendiosos e mais eficientes que o funcionalismo público. Segundo a lógica do neoliberalismo defende a redução e, em alguns casos, a eliminação do Estado de bem-estar social. A rede de segurança fornecida pela assistência governamental às pessoas pobres, desempregadas, com deficiência, idosas e jovens é reformulada como um gasto desnecessário, típico de governos irresponsáveis. Terceiro, a lógica neoliberal afirma que menos regulamentação econômica e mais comércio livre de restrições protegem os empregos. Essa ausência de regulamentação e entidades do tipo dos sindicatos deve produzir mais rentabilidade para algumas empresas e levar à criação de mais empregos. Por fim, o neoliberalismo postula uma forma de individualismo que rejeita a noção de bem público. Pela lógica neoliberal, cada um é responsável por seus problemas: a resolução dos problemas sociais se resume à autoconfiança dos indivíduos (Patricia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021, p. 36-37).

É fundamental considerar o neoliberalismo para a compreensão das dinâmicas contemporâneas do sexismo e do racismo no Brasil, especialmente sob a ótica da interseccionalidade. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) evidenciam que o neoliberalismo não apenas aprofunda as desigualdades estruturais, mas também atua minando os mecanismos de resistência coletiva, que são essenciais para a luta. A ideologia neoliberal invisibiliza as desigualdades estruturais e transfere a responsabilidade para os indivíduos. É nesse sentido que a lógica neoliberal age na carreira de professoras, por exemplo, pois elas não são vistas como

vítimas de um sistema que historicamente as marginaliza, e sim como responsáveis pela precarização e exclusão no campo acadêmico e profissional. Eis o discurso meritocrático, que ignora as interseccionalidades entre raça, gênero e classe, tidas como estruturantes das desigualdades.

Setores do estado e das elites intelectuais elaboraram um discurso que apagou a raça como uma categoria política na tentativa de impossibilitar o reconhecimento das desigualdades raciais e, conseqüentemente, a formulação de políticas públicas efetivas para combatê-las. Tal discurso, denominado democracia racial, sustenta a ideia de que, no Brasil, não haveria distinções raciais, uma vez que a população seria constituída por uma suposta mistura harmônica entre europeus, indígenas e africanos.

Sem categorias raciais, o Brasil oficialmente não tinha “raças” nem negros como grupo “racial” socialmente reconhecido. Ironicamente, o mito da identidade nacional brasileira apagou a raça para construir uma filosofia de democracia racial em que ser brasileiro substituiu outras identidades, como as de raça. Em essência, ao apagar a categoria política de raça, o discurso nacional da democracia racial eliminou a linguagem que poderia descrever as desigualdades raciais que afetavam a vida das pessoas negras brasileiras. Esse apagamento da “negritude” como categoria política permitiu que práticas discriminatórias contra pessoas manifestamente de ascendência africana ocorressem em áreas como educação e emprego, porque não havia termos oficialmente reconhecidos para descrever a discriminação racial nem recursos oficiais para remediá-la. A imagem de identidade nacional que o Brasil cultivava postulava que o racismo não existia e que a cor carece de significado, exceto quando celebrada como uma dimensão do orgulho nacional. Essa identidade nacional não surgiu por acidente nem significou que pessoas de ascendência africana acreditavam nela. As mulheres de ascendência africana possivelmente constituíam um segmento visível e considerável da sociedade brasileira; no entanto, em um Brasil que ostensivamente não possuía raça, as mulheres negras não existiam como categoria de população oficialmente reconhecida. As mulheres negras desafiaram essas interconexões históricas entre ideias de raça e projeto de construção de nação do Brasil como cenário de apagamento das mulheres afro-brasileiras (Patrícia Hill Collins; Sirma Bilge, 2021, p. 39-40)

Assim, o mito da democracia racial operou como um mecanismo de silenciamento, impedindo que o racismo fosse nomeado ou dito. Isso se reflete na naturalização de desigualdades raciais no mundo do trabalho, quando mulheres são colocadas em posições subalternas, vinculadas sobretudo ao trabalho de cuidado e/ou a informalidade. É nesse sentido que, ao negar a existência do racismo, o Estado contribui para a inviabilização das mulheres negras no âmbito institucional, o que se reflete nos contextos profissional e acadêmico.

2.3 Gênero e trabalho docente: exclusões e produção de conhecimento

As relações existentes entre gênero e trabalho docente no Brasil são atravessadas por processos históricos de desvalorização e subalternização, marcados por dinâmicas que vinculam a docência ao trabalho de cuidado, atribuído às mulheres conforme os padrões patriarcais. Esse contexto se complexifica quando analisado pela abordagem interseccional, na medida que ela evidencia como gênero, raça e classe se entrecruzam e criam barreiras específicas para mulheres professoras, sobretudo mulheres professoras negras, no campo educacional e científico.

O trabalho produzido por Álvaro Hypolito (2020), intitulado *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*, oferece uma análise crítica das condições materiais e simbólicas que atravessam o trabalho docente. Para ele, a feminização do magistério no Brasil coincidiu com a transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, submetido ao controle estatal e desprovido de autonomia, o que precarizou e proletarizou o trabalho docente. Isso evidencia que, conforme o autor,

[...] somente os aspectos de classe não ajudam a explicar e compreender a realidade do trabalho docente do/a professor/a primário/a. Houve um processo de feminização do magistério que é definidor de muitas das características atuais, inclusive de classe, do professorado (Álvaro Hypolito, 2020, p. 58)

Nesse contexto, compreender as trajetórias das professoras da rede pública, suas práticas docentes e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, demandam uma reflexão atenta para as estruturas que regulam os espaços de produção de conhecimento e as formas de enfrentamento construídas por essas mulheres.

Álvaro Hypolito (2020) destaca, ainda, cinco questões importantes que devem ser consideradas nos estudos sobre as relações entre gênero e trabalho docente. São elas: 1) a feminização e o controle estatal do trabalho docente que retirou a autonomia das professoras sobre o que e como ensinar; 2) as mulheres professoras estão mais sujeitas a proletarização do que os homens professores, devido às formas sexistas de contratação, à menor valorização do seu trabalho e à exploração das relações patriarcais no contexto educacional; 3) o magistério passou por um processo de redefinição identitária, quando as professoras deixaram de ser vistas como educadoras e passaram a se reconhecer como trabalhadoras da educação, o que revela uma contradição entre a vocação²³ e o trabalho precarizado; 4) as possibilidades de enfrentamento da realidade do trabalho docente das mulheres podem se manifestar como

²³ “A origem da concepção do magistério como vocação/sacerdócio, remonta ao século XVI. Nessa época, as escolas funcionavam, principalmente, nas igrejas, nas catedrais e nos conventos, e os professores eram membros do clero” (Flomar Chagas, 2003, p. 1).

conformismo ou como resistência e luta por melhores condições de trabalho; 5) a expansão do ensino público no Brasil se deu em paralelo à entrada massiva de mulheres no magistério.

Em relação a feminilização do trabalho docente, recorro aos escritos do artigo *Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher*, de Guacira Lopes Louro (1989), quando realiza uma análise dos aspectos históricos da relação entre o magistério e a condição feminina. Ela relata que

Nos primeiros tempos detinha o professor um grande poder de decisão sobre seu trabalho: conteúdos, horários, composição das classes, etc. Posteriormente, com o aumento da necessidade de educação básica, surge também a necessidade de maior organização e controle da atividade docente: determinação de programas, períodos de trabalho, maior preparo ou credenciais dos professores e fixação de salários (o que é feito em níveis baixos). Estas características vão levar a uma mudança no professorado - deixam de servir aos interesses dos homens (que nesta fase passam também a ter novas oportunidades de trabalho) e atraem as mulheres (pois respondem às suas lutas pelo acesso à educação e pelo trabalho fora de casa) (Guacira Lopes Louro, 1989, p.33).

A partir do cenário descrito pela autora, percebe-se que a entrada massiva de mulheres no ensino básico ocorre sob a perda de prestígio da profissão. Esse processo de feminização surge atrelado a necessidade de um corpo docente mais submisso às diretrizes estatais, o que justifica a análise da docência no Brasil como um campo de tensões entre autonomia e controle.

A docência no Brasil é conferida aos homens, com um grau significativo de autonomia. No entanto, com a ampliação da educação básica e a necessidade de maior controle do ensino, o Estado passou a regulamentar a profissão impondo salários baixos e jornadas exaustivas de trabalho, o que resultou no deslocamento do magistério masculino para o feminino. Assim, a entrada das mulheres no magistério consolidou a ideia de que ensinar era uma extensão do trabalho doméstico, naturalizando a precarização e a submissão do trabalho docente feminino. Essa realidade, se analisada pela lente da interseccionalidade, demonstra que as professoras enfrentam, além da desvalorização profissional, o sexismo e o racismo estrutural.

Outra análise a ser considerada diz respeito ao entendimento da docência como vocação, a qual se constituiu por meio da feminização do trabalho docente e a naturalização do trabalho de cuidado como sendo uma atividade atribuída às mulheres. Conforme Álvaro Hypolito (2020, p. 71-72), é a partir dos

séculos XVI, XVII e XVIII que é possível encontrar-se, no Brasil, indicações sobre a aceitação e a adaptação do exercício do magistério por mulheres, em documentos de ordens e de autoridades religiosas, em leis e manifestações de autoridades governamentais.

Nessa perspectiva, esse processo foi consolidado a partir do momento que o Estado começa a recrutar massivamente mulheres para o ensino público, especialmente no nível primário, justificando essa escolha com a ideia de que as mulheres possuíam uma natureza materna e seriam mais adequadas para cuidar das crianças e ensiná-las valores morais e cívicos.

Tal discurso reforçou a percepção de que o ato de ensinar constituiria uma extensão do trabalho doméstico e de cuidado, e não uma profissão que exige formação e reconhecimento. Desse modo, a docência passou a ser concebida como um chamado divino ou do destino, uma vocação natural a ser exercida por mulheres com amor e dedicação, em detrimento de seu reconhecimento como carreira valorizada e devidamente remunerada. Esse ideal vocacional contribui para a legitimação da desvalorização salarial e da precarização das condições de trabalho das professoras. Para além disso, a privatização da educação, a militarização das escolas e o desmonte das políticas públicas, que se iniciam na década de 1990 e se estendem até a atualidade brasileira, afetam diretamente as professoras da rede pública (Luiz Carlos de Freitas, 2018). A precarização do trabalho docente, a desvalorização salarial e a sobrecarga de função são elementos que se intensificam no contexto neoliberal. Nesse cenário, a educação deixa de ser vista como um direito e passa a ser tratada como um serviço regulado pelo mercado. Essa lógica impacta não só as condições de trabalho das professoras, mas o próprio processo de ensino-aprendizagem, destruindo o caráter emancipador, libertador e transformador da educação.

O neoliberalismo está imbricado na impossibilidade da *Docência*, na medida em que a lógica mercadológica reduz o papel das professoras a meras transmissoras de conhecimento, desconsiderando sua atuação como intelectuais e cientistas. Nesse contexto, o tempo destinado à pesquisa, à participação em eventos acadêmicos e ao estudo torna-se cada vez mais escasso. O trabalho docente passa a ocupar de forma contínua o cotidiano, estendendo-se para além do espaço escolar e invadindo o tempo doméstico, seja por meio do planejamento, da elaboração de atividades ou da correção de tarefas. Desse modo, o trabalho não se restringe à jornada formal, mas se prolonga de maneira constante, mediado, inclusive, pelo uso do celular, que se torna um instrumento indispensável e uma extensão do corpo, mantendo o trabalho sempre presente.

Ao esvaziar a educação do seu compromisso social e político, o neoliberalismo enfraquece a possibilidade de construção de comunidades engajadas no enfrentamento da realidade, uma dimensão essencial para a valorização docente. Mulheres professoras, além de enfrentarem salários baixos e menor possibilidade de ascensão social, lidam com a invisibilização de seus saberes e a deslegitimação de suas trajetórias.

Esse cenário se agrava ainda mais com a precarização do trabalho docente, evidenciada pela baixa estabilidade das professoras temporárias. Na rede pública estadual de Goiás, por exemplo, em 2022 haviam 10.012 contratos temporários ativos, um número expressivo quando comparado aos 12.346 docentes efetivos (Observatório do Estado Social Brasileiro, 2022). Esse dado é evidência da escassez de concursos públicos e da fragilidade das condições de trabalho, que afetam a continuidade dos projetos pedagógicos e a construção de vínculos com a comunidade escolar. O neoliberalismo, ao reforçar a ideia de que a mobilidade social depende exclusivamente do esforço pessoal, desconsidera barreiras impostas pelo capital, pelo sexismo e pelo racismo estrutural, perpetuando a marginalização dessas mulheres e negando a elas o reconhecimento como sujeitas produtoras de conhecimentos.

3 DOCIÊNCIA: ENSINAR, COMUNICAR E PRODUZIR CONHECIMENTO

Há palavras que não existem porque ainda não foram ditas, nem escritas
Outras, porque ainda não foram necessárias
Dociência nasce da urgência. (Da autora)

Este capítulo trata sobre o conceito de *Dociência*, cunhado neste processo de pesquisa. Ele nasce de uma necessidade que se impôs a mim ao longo dos estudos sobre trabalho docente ao me aproximar das experiências de mulheres professoras, além da minha própria, tornou-se evidente para mim que compreender a docência exigia deslocamentos teóricos e epistemológicos capazes de dar visibilidade às vivências atravessadas por gênero, raça e classe.

A escola, nesse contexto, não se configura apenas como espaço de aplicação do conhecimento científico, mas como território onde o conhecimento é permanentemente produzido, tensionado e resignificado a partir de condições concretas da vida escolar, das relações com a comunidade e das histórias que atravessam os corpos docentes.

A separação entre quem ensina e quem produz e comunica ciência, historicamente constituída, não é neutra. Ela opera como dispositivo de hierarquização dos saberes, desautorizando práticas pedagógicas, silenciando experiências e restringindo o reconhecimento de professoras como sujeitas cognitivas. Essa cisão incide de maneira mais profunda sobre mulheres negras, periféricas e trabalhadoras da rede pública de ensino, cujos saberes são frequentemente deslegitimizados e invisibilizados.

À luz desse contexto que a *Dociência* se constitui como conceito político. Não como uma sobreposição mecânica entre docência e ciência, mas como uma tentativa de nomear a inseparabilidade entre ensinar, conhecer, comunicar e intervir no mundo, tal como ela se materializa no cotidiano do trabalho docente. *Dociência* surge da escuta atenta de experiências narradas, dos silêncios reiterados, das estratégias de resistência e das formas de criação de conhecimento que edificam a escola, muitas vezes à margem dos critérios hegemônicos de cientificidade.

Ao cunhar o conceito de *Dociência*, busco afirmar o trabalho docente como prática intelectual situada, atravessada por relações de poder e por possibilidade de reinvenção. Trata-se de compreender o ensinar como ato que produz conhecimento. Assim, *Dociência* se apresenta como chave de leitura para compreender as intersecções entre docência, ciência, experiência e resistência no contexto da educação pública.

Logo, *Dociência* se constitui ao longo de um percurso teórico e investigativo marcado por inquietações que atravessam minha experiência no trabalho docente, na produção científica,

na educação pública e na extensão. Elaborar esse conceito implicou num exercício crítico de interrogação sobre os modos historicamente consolidados de legitimação do conhecimento. No decorrer da pesquisa, tornaram-se centrais questões como: a separação entre quem ensina e quem produz conhecimento, a negação da autoridade epistêmica das professoras, especialmente de mulheres negras, os efeitos do epistemicídio no reconhecimento de seus saberes. Se mostraram fundamentais as reflexões sobre o corpo e a experiência como dimensões produtoras do conhecimento, assim como o papel dos vínculos com a comunidade e dos saberes locais na contestação da lógica colonial que ainda orienta a produção científica.

3.1 Conceituando *Docência*

A docência no Brasil, marcada pela desvalorização e precarização, ocupa lugar de subalternidade que se aprofunda quando interseccionado com questões de gênero, raça e a atuação no campo das ciências. Ser professora em um país como o Brasil, onde a profissão é majoritariamente exercida por mulheres, é vivenciar as contradições, pois ao mesmo tempo que a docência é essencial para a sociedade, também é frequentemente desvalorizada social, econômica e simbolicamente. Para mulheres negras, essa subalternidade é ainda mais profunda, pois o racismo estrutural e o sexismo atravessam suas experiências, tanto na sala de aula quanto no campo acadêmico. Quando essas mulheres atuam no campo das ciências, enfrentam ainda a exclusão de um espaço historicamente masculinizado e eurocentrado, quando seus saberes são constantemente questionados ou invisibilizados. Assim, ser mulher, ser professora, ser negra e atuar no campo científico, evidencia as múltiplas vias de opressão que estruturam essas vivências. Este cenário exige uma reflexão que considera como essas subalternidades se entrelaçam e, ao mesmo tempo, como elas impulsionam práticas de resistência que transformam a educação e a produção científica em ferramentas de emancipação e luta por justiça social.

A *Docência* é um conceito importante neste trabalho, sendo necessário discorrer sobre sua definição e o que ela implica. Nesta pesquisa, o termo foi criado, e é utilizado, para compreender três dimensões fundamentais desta tese: a docência, a produção científica e a extensão. Ambas são compreendidas como essenciais para o debate em educação, especialmente no contexto atual, marcado pelo projeto neoliberal colonialista e conservador. Além disso, a proliferação alarmante de notícias falsas (*fake news*) nas redes sociais, muitas das quais reforçam crenças em pseudociências, sublinha a necessidade de reiterar o papel transformador da docência em diálogo constante com a ciência e sua produção.

A extensão ganha destaque nesse processo, pois em meu percurso ela foi crucial para o estabelecimento de diálogo com as professoras interlocutoras. A Extensão consolidou-se

como um campo de conhecimento legítimo e indispensável à formação universitária. Esse reconhecimento reforça a importância de fortalecer a rede extensionista e de possibilitar que as instituições de ensino ampliem seu papel social. Para isso, é necessário superar práticas de clientelismo e assistencialismo que marcaram sua trajetória inicial no Brasil, orientando as ações extensionistas para a promoção da autonomia dos sujeitos, do pensamento crítico, e do compromisso com valores democráticos, éticos e de cidadania. Esse deve ser o horizonte que guia os desafios da Extensão em nosso país (Sandra de Deus, 2020).

A extensão, tal como experienciei ao longo desta pesquisa, não se configura como um apêndice das instituições de ensino superior nem como simples aplicação de saberes previamente produzidos, mas como espaço de produção de conhecimento situado, construído do encontro entre instituições e comunidades. É nesse movimento que a *Dociência* se elabora: quando o ensinar e o pesquisar se deixam atravessar pela escuta, pela reciprocidade e pela coautoria das/os sujeitas/os envolvidas/os. A extensão contribuiu, neste processo, para tensionar hierarquias epistêmicas ao reconhecer professoras da educação básica como produtoras de conhecimento cujas experiências, narrativas e práticas informam e comunicam. A *Dociência* é práxis que integra docência, ciência e extensão em uma mesma tessitura, recusando a fragmentação entre quem ensina, quem pesquisa e quem vive o cotidiano escolar.

O conceito de *Dociência* surge para mim como uma tentativa de articular, de maneira crítica, as dimensões da docência, da ciência e da extensão, compreendendo-as como práticas indissociáveis. Trata-se de uma proposição que busca evidenciar o caráter dialógico e interdependente desses três campos. Inspirado por experiências no campo educacional e fundamentado em reflexões teóricas de Paulo Freire (2018a, 2018b) e bell hooks (2017, 2020), o conceito surgiu para afirmar o caráter inerente ao trabalho docente com o ato de indagar, pesquisar e transformar a realidade.

Dessa forma, ao criar o conceito de *Dociência* proponho uma nova perspectiva sobre o trabalho docente, reiterando sua conexão direta e indispensável com a produção e divulgação científica. O ato de ensinar não se resume à transmissão de conhecimentos; ele envolve a criação, a reflexão crítica e o compromisso com a transformação social (Paulo Freire, 2018a). Da mesma forma, a ciência não se limita à produção de saberes acadêmicos isolados da práxis. Ambas, docência e ciência, são dimensões que se retroalimentam em um diálogo constante. É nesse diálogo que se funda o conceito da *Dociência*.

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero,

pela classe social, pela reputação profissional e por um sem número de outras diferenças. (bell hooks, 2017, p. 174)

Ao refletir sobre o papel do diálogo na superação das diferenças, bell hooks (2017) ressalta a necessidade de uma práxis educativa que reconheça e confronte as barreiras impostas por raça, classe, gênero e outras formas de opressão. No contexto da *Dociência*, o diálogo emerge como um elemento central para estabelecer conexões transformadoras entre a docência e a produção científica, permitindo que essas práticas sejam permeadas pela escuta, pelo reconhecimento da pluralidade de vozes e pela valorização de perspectivas historicamente silenciadas. O caráter dialógico da *Dociência* não se limita à construção do saber, mas também à criação de espaços de encontro e troca que possibilitam a desconstrução de hierarquias e estereótipos, que questionem todas as formas de dominação e violência. Essa também é uma maneira de pensar o espaço escolar. Assim, ao cruzar fronteiras por meio do diálogo, professoras/es e pesquisadora/es podem atuar nos processos educativos emancipatórios, e podem também refazer-se enquanto sujeitas/os inconclusas/os, em um movimento de auto descoberta de si e do mundo. Assim, Paulo Freire (2018b, p. 57)

É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar *com o mundo* e com os outros. Estar *no mundo* sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Ao abordar a indissociabilidade entre o ensino, a aprendizagem e a pesquisa, Paulo Freire (2018b) contribui para conceber a docência e a pesquisa como partes integradas de um mesmo processo gnosiológico, ou seja, do ciclo de produção e reconstrução do conhecimento. Essa visão rompe com a fragmentação tradicional entre quem ensina e quem aprende, entre o conhecimento já estabelecido e o conhecimento a ser produzido.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha na produção do conhecimento ainda não existente. A ‘dodiscência’ - docência-discência - e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (Paulo Freire, 2018b, p.30).

Paulo Freire (2018b), quando afirma que o ensinar e o aprender lidam tanto com o conhecimento já existente quanto com a produção do novo, legitima a ideia de que o trabalho docente não pode se limitar a práticas mecânicas e repetitivas. Ao contrário, ele demanda

reflexão, investigação e criatividade. Esse é o cerne da *Dociência*: a compreensão de que o ensinar e o pesquisar são práxis que foram uma teia indissociável de aprendizado, questionamento e produção de conhecimento transformador.

Ao reforçar a ideia de que o ensino e a pesquisa são práxis interdependentes e inseparáveis no processo educativo, Paulo Freire (2018b) afirma que o ato de ensinar não é apenas a transmissão de conhecimentos já existentes, mas um movimento constante de busca, reflexão e questionamento que leva à produção de novos saberes.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Paulo Freire, 2018b, p. 30-31).

Ao tomarmos a docência como um movimento de busca por conhecimento e constante indagar sobre a realidade vivente, revela-se seu caráter investigativo. Essa indagação não é apenas sobre o conteúdo, mas sobre a própria práxis educativa, os contextos em que ela ocorre e as possibilidades de transformação. Da mesma forma, o ato de pesquisar não se limita à produção acadêmica desvinculada da realidade, mas implica intervenção, reflexão crítica e ação educativa, reafirmando o papel emancipador tanto do ensino quanto da pesquisa. A pesquisa, nessa perspectiva, não é um processo estático ou individual, mas um ato coletivo e dinâmico, que envolve interação com a/o outra/o e compromisso com a realidade social.

Desse modo, a *Dociência* pode ser entendida como uma práxis educativa que integra o ensinar, o aprender e o pesquisar, e reafirma que o trabalho docente é um espaço de criação, transformação, diálogo, comunicação e produção científica coletiva e emancipadora. Ao propor o conceito de *Dociência*, reafirmo o papel essencial do trabalho docente enquanto práxis que indaga, questiona e produz conhecimento. Segundo bell hooks (2020, p.31), “pensar é uma ação”, portanto, essa perspectiva fortalece a ideia de que a educação não pode ser reduzida a uma atividade técnica ou mecânica, mas deve ser compreendida como uma práxis político-pedagógica profundamente vinculada à transformação social e à produção científica.

Compreender a *Dociência* implica reconhecer alguns princípios que sustentam essa proposição teórico-política. O primeiro se refere à compreensão do ensinar como prática indissociável da investigação e do diálogo/comunicação com a comunidade, rompendo com a ideia de que o conhecimento se produz apenas nos limites formais da sala de aula e/ou da universidade. O segundo princípio diz respeito ao reconhecimento dos saberes situados e das experiências vividas como fontes legítimas e conhecimento, tensionando hierarquias que

historicamente regulam o que pode ou não pode ser reconhecido como ciência. Por fim, e terceiro princípio, a *Dociência* se afirma como práxis comprometida com a transformação social e com a justiça epistêmica, ao enfrentar o epistemicídio e buscar visibilizar vozes, narrativas e saberes silenciados nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Diante disso, o conceito de *Dociência* foi criado como chave interpretativa para compreender o trabalho docente para além de sua dimensão institucional. Ele parte do reconhecimento de que ensinar, investigar e construir vínculos com a comunidade não são atividades isoladas, mas processos entrelaçados que se constituem mutuamente. Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser entendido como mera transmissão de conteúdos e passa a ser assumido como práxis investigativa, inventiva e situada. Do mesmo modo, a produção científica é compreendida como um processo coletivo, que se constrói na interação com estudantes, territórios e contextos sociais, ultrapassando os limites institucionais do espaço escolar.

A *Dociência*, assim, configura-se como uma proposta epistemológica que se inscreve no campo das resistências às fragmentações históricas do fazer acadêmico. Ao valorizar conhecimentos provenientes das experiências docentes, da pesquisa e da ação junto às comunidades, esse conceito afirma o caráter indissociável entre ensino, pesquisa e extensão como dimensões de uma mesma práxis científica, pedagógica e política, orientada pela criação de sentidos, responsabilidade social e pelo enfrentamento da hierarquização dos conhecimentos.

3.2 Extensão como comunicação na *Dociência*

Em *Extensão ou Comunicação?* Paulo Freire (1983) faz uma crítica radical ao uso do termo extensão, mostrando que ele carrega, em sua estrutura semântica e gnosiológica, a ideia de transferência, entrega, invasão e depósito de saberes. Para Freire (1983), falar em extensão implica, muitas vezes, assumir que há alguém que sabe e alguém que não sabe; alguém que leva e alguém que recebe; alguém que pensa e alguém que é pensado.

O primeiro equívoco gnosiológico da extensão está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto atar, ativo, em face de “espectadores” em quem deposita o conteúdo que estende. Talvez se diga que o trabalho do agrônomo educador, chamado extensionista, com o trabalho do agrônomo em qualquer outro campo, escapa ao tipo de considerações e análises que estamos fazendo neste estudo. Esta seria uma

afirmação que só se explicaria de um ponto de vista estreito, ingênuo, acrítico (Paulo Freire, 1983, p. 15-16).

Essa lógica transforma sujeitas/os em objetivos e impede a produção de conhecimento como prática humana compartilhada. Por isso, Paulo Freire (1983) afirma que, quando a ação educativa se organiza a partir da extensão entendida como transmissão, ela deixa de ser educativa no sentido libertador e passa a operar como mecanismo de domesticação cultural. Em oposição a essa concepção, Paulo Freire propõe a comunicação como fundamento de toda prática educativa comprometida com a humanização.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Paulo Freire, 1983, p. 16).

O conhecimento não é uma condição estática, Paulo Freire (1983) o desloca para uma compreensão viva, pulsante, e implicada com a transformação da realidade. O conhecer também é ação, que envolve movimento, engajamento e responsabilidade. Conhecer, nesse mundo, se constitui como processo de contínua invenção e reinvenção, onde sujeitas/os interrogam a si mesmas/os.

Comunicação, conforme Paulo Freire (1983) não é simples troca de informações. Ela é uma situação gnosiológica, isto é, uma condição em que o conhecimento se produz da relação dialógica entre sujeitas/os que investigam o mundo conjuntamente. Conhecer, nessa perspectiva, é agir e refletir sobre a realidade, em um movimento contínuo de invenção e reinvenção. O conhecimento se constitui na relação entre sujeitas/os e mundo, mediado pela linguagem, pela cultura e pela história. Por isso, não pode ser estendido, transferido ou depositado sem que perca seu caráter crítico e transformador. Desse modo, a comunicação exige diálogo, reconhecimento da/o outra/o como sujeita/o cognoscente, recusa da invasão cultural e compromisso com a transformação da realidade concreta.

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Paulo Freire, 1983, p. 15).

A reflexão do autor explicita uma compreensão do processo educativo como experiência relacional, fundada na humildade epistemológica e no reconhecimento do inacabamento humano. Educar e educar-se são tarefas compartilhadas entre sujeitas/os que

sabem que sabem pouco. Ele rompe com a hierarquia do saber e desloca o conhecimento do campo para transmissão para o da construção coletiva. Essa perspectiva sustenta a *Dociência* ao reconhecer professoras, estudantes e comunidades como sujeita/o cognoscentes implicadas/os em um movimento contínuo de aprendizagem, investigação e produção de sentidos. O diálogo, nesse contexto, é fundamento ético e epistemológico da práxis educativa comprometida com a liberdade e com a transformação.

É a partir dessa leitura freiriana que a extensão, nesta tese, é compreendida na dimensão constitutiva da *Dociência*. A extensão não é concebida como ação que leva o conhecimento científico da universidade para a escola ou para a comunidade, mas como um processo comunicativo, no qual os saberes se constroem na relação entre docência, pesquisa e vida comunitária.

A prática docente, portanto, quando realizada em diálogo com estudantes, territórios e comunidades, deixa de ser aplicação de conteúdos e passa a ser produção de conhecimento situada. Nessa perspectiva, ensinar, pesquisar e se vincular à comunidade são movimentos inseparáveis de uma mesma práxis epistemológica. A *Dociência* assume que não há extensão sem comunicação, e que toda comunicação exige a superação das hierarquias entre quem ensina e quem aprende, entre quem pesquisa e quem é pesquisado, entre saber científico e saber vivido.

Na *Dociência*, a extensão-comunicação se materializa nas práticas docentes em que se constroem em diálogo com as comunidades. A comunicação é um fundamento ético, político e epistemológico do trabalho docente, reconhecendo professoras, estudantes e comunidades como sujeitas/os cognoscentes e históricos.

3.3 *Dociência* como chave de leitura da realidade docente

[...]os bons professores tecem a trama que os une aos estudantes e aos conteúdos, o coração é o tear onde os fios são testados, a tensão se mantém, a lançadeira transporta o carretel e o tecido é bem esticado. Não surpreende, então, que o ensino toque no coração, que o abra, até mesmo quebrando-o - e, quanto mais se ama ensinar, mais comovente isso pode ser. A coragem de ensinar é a coragem de manter o coração aberto naqueles momentos em que se exige do coração aguentar mais do que ele é capaz, para que professores e estudantes e conteúdos possam ser tecidos dentro da trama da comunidade que o aprendizado e a vivência (Parker Palmer, [s.d.] apud hooks, 2021, p. 57).

A reflexão de Parker Palmer, citada por bell hooks (2021), oferece uma imagem potente para pensar o ensinar como experiência que se elabora na relação, no entrelaçamento e na sustentação de vínculos. O coração como o tear quando o ensino é uma metáfora que desloca

a docência de um lugar instrumentalizado para um espaço profundamente humano, afetivo e relacional. Ensinar, nesse sentido, sustenta tensões, lida com fragilidades, experimenta rupturas e, ainda assim, permanece aberto à construção coletiva do conhecimento. Essa compreensão ressoa de maneira direta com o percurso desta pesquisa e com a *Dociência*.

Ao longo do processo investigativo, tornou-se evidente para mim que o trabalho docente só adquire sentido quando reconhecido como prática comunitária. Não há ensino, não há pesquisa, tampouco extensão-comunicação fora das tramas que se constroem com outras pessoas. As comunidades de aprendizagem que sustentaram este percurso extrapolaram os limites da escola e das instituições de ensino superior, estão nos grupos de estudo, nos movimentos sociais, nas redes de apoio, nas parcerias construídas ao longo do caminho, nos encontros que possibilitaram pensar, criar e resistir coletivamente. A *Dociência* é uma forma de nomear essa compreensão ampliada da docência, que tem suas raízes em vínculos, pertencimentos e experiências compartilhadas.

Contudo, sustentar o coração aberto, como sugere Palmer, exige coragem. Ser docente implica em enfrentar cotidianamente a precarização do trabalho, a violência simbólica e material, o esgotamento físico e emocional, o sexismo e o racismo que o atravessam. Há perdas, dores e momentos em que o prazer de ensinar parece distante. Assim, seguimos. “Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (bell hooks, 2017, p. 103). E sigo, porque, enquanto mulher e professora, aprendo a construir modos de resistir. Resistir é coletivo, só é possível tecer a resistência junto à comunidade. Desta forma, “experimentar o mundo do aprendizado que podemos construir juntos em comunidade é o momento mais extasiante que nos faz voltar de novo e de novo ao presente, ao agora, ao lugar onde somos reais” (bell hooks, 2021, p. 258).

O aprendizado se realiza no encontro, ele é uma prática de resistência. Construir, no presente, espaços coletivos de aprendizagem é afirmar a vida. No encontro com a/o outra/o, na partilha de saberes e na sua produção conjunta, que professoras encontram força para permanecer, insistir e recriar os sentidos de ser o que se é.

À vista disso, pesquisar no Brasil constitui em si um ato de resistência. Produzir conhecimento a partir de narrativas docentes, criar audiovisual sobre professoras, são formas de afirmar existências e recusar a sujeição às lógicas de desvalorização do trabalho docente. São estratégias de permanência, de reinvenção e de vida. A *Dociência* se inscreve nesse movimento: como afirmação de que ensinar, pesquisar e comunicar com a comunidade são práticas indissociáveis de resistência e criação de outros modos possíveis de estar e permanecer na docência.

A partir do percurso teórico construído neste capítulo, a *Dociência* passa a operar, nesta tese, como chave de leitura da realidade docente. Ao articular docência, produção científica e extensão-comunicação como dimensões indissociáveis, o conceito permite compreender as experiências narradas pelas professoras interlocutoras para além da fragmentação de suas trajetórias profissionais. A *Dociência* possibilita, assim, tornar visíveis práticas de produção de conhecimento que se realizam no cotidiano, nos vínculos com as comunidades e nas estratégias de resistência construídas frente às condições materiais e simbólicas que atravessam a docência da educação pública.

Assumo a *Dociência* como mudança na forma de conceber o trabalho docente, recusando quaisquer interpretações que o reduzem a prescrições curriculares ou à aplicação de conhecimentos produzidos em outros espaços. A partir dessa perspectiva, as narrativas das professoras interlocutoras não são concebidas como relatos individuais ou experiências isoladas, e passam a ser compreendidas como expressões de práticas situadas que se entrelaçam.

Mesmo em contextos marcados pela precarização, pelo sexismo e racismo estrutural e institucional, as professoras, com suas narrativas, produzem conhecimentos sobre a realidade escolar, e criam estratégias para permanecerem na docência, reinventando sentidos junto às suas comunidades.

4 ÁGUAS RESISTENTES: TRAVESSIAS INTERSECCIONAIS NA DOCÊNCIA EM JATAÍ

Águas resistentes me vem à tona como metáfora e como forma de compreensão das narrativas das professoras interlocutoras, cujas trajetórias profissionais se constroem em permanente tensão com as estruturas de poder que atravessam o trabalho docente na rede pública estadual de ensino de Jataí-GO. Neste capítulo, busco compreender como o sexismo e o racismo se materializam de forma relacional e interdependente nas experiências dessas mulheres, produzindo efeitos concretos em suas carreiras, condições de trabalho, processos formativos e modos de existir na docência.

Apoiada na perspectiva interseccional, a partir das contribuições de intelectuais como Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, 2022), bell hooks (2017, 2024), volto-me para as narrativas recusando explicações fragmentadas e naturalizadas²⁴ das desigualdades. Parto do entendimento de que gênero, raça, classe e contexto social se constroem mutuamente, configurando posições diferenciadas de poder e vulnerabilidade. São “seis ideias centrais da interseccionalidade: a desigualdade social, as relações de poder interseccionais, o contexto social, a relacionalidade, a justiça social e a complexidade” (Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, 2021). Ao assumir essa perspectiva, afasto-me de leituras que isolam gênero, raça ou classe, ou que atribuem as desigualdades vividas pelas professoras a características individuais, escolhas pessoais ou circunstâncias consideradas *naturais* da docência. Compreendo que os efeitos do sexismo e do racismo se produzem de forma relacional, situada e historicamente construídas, atravessando o trabalho docente em múltiplas dimensões.

Assim, ao navegar pelas águas do contexto social jataiense, das experiências das mulheres negras, das violências cotidianas no ambiente escolar, dos apagamentos na formação científica, das relações de poder institucional e das desigualdades generificadas que atravessam o trabalho docente, especialmente no que diz respeito à maternidade e ao cuidado, procuro evidenciar que resistir, para essas professoras, é uma necessidade. Elas escolheram resistir. São águas que seguem em constante movimento, muitas vezes em contracorrente. É a partir dessa compreensão que, nas próximas seções, diálogo com as narrativas das professoras interlocutoras, demonstrando como essas relações de poder se materializam no contexto social jataiense e como, mesmo em meio aos desafios, essas mulheres constroem estratégias de

²⁴ Como exemplo de compreensões fragmentadas e naturalizadas das desigualdades, formuladas a partir das generalizações do senso comum: mulheres sofrem mais por serem sensíveis e emocionais. Esse tipo de afirmação desloca a causa do problema das instituições para o corpo das mulheres.

permanência, resistência e reexistência na docência.

4.1 Confluindo vozes: as professoras interlocutoras

As professoras interlocutoras desta pesquisa são dez mulheres que narram suas trajetórias docentes na rede pública de ensino de Jataí, em contextos marcados por desigualdades sociais, raciais e de gênero, além da precarização do trabalho. Suas histórias evidenciam percursos atravessados pela migração, pela origem de famílias trabalhadoras e pelo trabalho docente. São elas as primeiras gerações de suas famílias a ingressarem na universidade, são mulheres que conciliaram, e ainda conciliam, estudo, trabalho e responsabilidades familiares ao longo de suas formações. Assim, elas se apresentam, conforme ordem cronológica de encontros.

Tenho 41 anos. Moro em Jataí há 21 anos. Vim de Quirinópolis. Minha família, tanto paterna quanto materna, são pessoas muito humildes, sem nenhum grau de escolaridade. Da família do meu pai eu fui a segunda a fazer curso superior. Da família do lado da minha mãe eu fui a primeira a fazer um curso superior. Quando eu me formei, nossa, foi uma alegria e uma felicidade muito grande dos meus pais. E mesmo assim, na minha cidade ainda tem poucas pessoas da minha família que formaram. Do lado da minha mãe, poucas pessoas se formaram em curso superior. Isso me deixa muito feliz, saber que eu consegui, que eu fiz uma diferença ali. Sou casada há 25 anos, tenho duas filhas de 20 e de 8, são meu eixo de rotação, são os meus bebês (Celina).

Eu nasci e fui criada aqui, a vida inteira em Jataí. Nunca morei fora. Eu estudei aqui, fiz faculdade aqui. Fiz concurso aqui. Fiquei aqui. Pelo jeito vou ficar até o resto da minha vida. Eu acho que tem uma parte da minha infância que me marca muito, que vejo como a minha identidade. Que eu acho que é uma passagem que me doeu muito, que foi uma coisa muito complicada, que para mim é a parte mais difícil, sabe? A gente morava com a minha avó e logo meu pai conseguiu comprar uma casa e fomos para outra casa. E a gente tinha uma ausência do meu pai muito grande. Meu pai era caminhoneiro. E aí ele ficava fora ou ele arrumava empregos que ele sempre estava ausente. Quando ele chegava em casa era sempre uma festa. Eu só fui descobrir coisas importantes depois de grande. A minha mãe tentou suicídio quando a gente morava lá nessa casa. O meu pai saía para cabarés para ficar com outras mulheres. Ele passou infecções sexualmente transmissíveis para minha mãe. Meu pai e minha mãe nunca brigavam. Meu pai e minha mãe foi aquele pai e mãe que na frente da gente era um relacionamento muito bom, se eles discutiam era dentro do quarto (Marta).

Tenho 33 anos. Sou de Goiânia. Aos 30 eu quis um pouquinho de liberdade então eu vim para Jataí. Sou de Goiânia. Sou formada em Ciências Biológicas com várias dificuldades, mas consegui enfrentar (Leodegária).

Nasci no ambiente de trabalho da minha mãe bióloga, uma mulher pobre,

trabalhadora doméstica, que foi abandonada quando criança por sua família. Cresci chamando a patroa da minha mãe de mãe. Sofri muitas violências por minha mãe adotiva. Sou formada em Química, tenho uma filha. Fui mãe jovem. Nasci com uma fissura no lábio e no céu da boca, igual à minha mãe biológica. Sofri muitos preconceitos (Pagu).

Eu nasci no Rio Grande do Sul. Vim para cá [Jataí], eu era bem pequenininha. Tinha um ano e pouco. E a gente voltou uma vez a morar lá. Mas a gente não se adaptou. A gente foi na época do frio. Estava muito frio e a gente era criança. E aqui em Goiás é quente. A gente não tinha costume de ir com roupa de frio. Aí chegou lá aquele frio demais a gente ficou um mês e voltou. Aí nunca mais a gente voltou para o Sul. A gente ficou só morando aqui mesmo em Jataí. Eu sou a única mulher de quatro filhos que meus pais tiveram. A única que fez faculdade, que fez curso superior. Meu pai e minha mãe me criaram não para ser uma dona de casa, fui criada para estudar desde quando eu era pequena, meu pai sempre falava: você tem que estudar, tem que ter uma profissão, não precisa depender de homem (Dandara).

Sou jataiense, tenho 49 anos, 12 anos de docência, considerando a docência como atuação enquanto professora em sala de aula. Eu entrei no Estado em 1993. Fiz 30 anos de serviço público no Estado, mas de sala de aula, menos da metade. Trabalhei quatro anos em Jataí e depois me mudei para Goiânia, sempre trabalhando para o Estado. [...] A gente veio da fazenda para a cidade para que meu irmão e eu pudéssemos estudar. Então é uma história igual a história de muitas pessoas da minha geração de pais e mães semialfabetizados ou não alfabetizados (Beatriz).

Tenho 45 anos, sou professora formada em Ciências Biológicas com habilitação em Biologia. Hoje eu sou professora servidora do Estado de Goiás. Nasci na cidade de São Simão, também no Estado de Goiás. Cheguei em Jataí em 2006, mas antes da minha chegada em Jataí, eu preciso falar um pouquinho de quem eu sou em São Simão, né? Porque eu chego em Jataí, mas deixo uma história em São Simão. Eu sou filha de pais separados, órfão de mãe aos seis anos de idade, criada pela minha avó materna. Então, a todo momento da nossa conversa, quando eu me referir à mãe, eu vou estar me referindo à minha avó materna. Perdi minha mãe aos seis anos. A minha mãe foi assassinada. Ela morava na cidade de Uberlândia/MG e ela foi assassinada, deixando 3 filhos pequenos. Eu, a mais velha com seis anos, um menino de quatro anos e uma menina de três. E esse é um momento bem delicado das nossas vidas, porque a minha avó tinha perdido o esposo há um ano e recebeu a notícia do falecimento da sua filha mais velha, deixando pra ela três filhos pequenos (Jaqueline).

Tenho 31 anos, sou professora licenciada em Filosofia atualmente professora contratada da rede estadual. Como dizem, nascida, criada e constituída em Jataí, apesar de ter tido uns intervalos de tempo em que eu estive em outros lugares, mas eu sempre volto pra cá. Fiz graduação em Goiânia, morei cinco anos por lá. Voltei. Por ser professora temporária vou onde tenho emprego. Já morei no estado do Mato Grosso. Mas Jataí tem sido minha casa, porque é sempre o lugar para onde eu volto. Sou professora há mais de 10 anos. Parece que o lugar de onde venho e meu trabalho é o que me constitui. Será que é só isso? Tem mais coisas. Eu sou filha da classe trabalhadora. Tem outras coisas aí que vão entrar nessa constituição de ser professora, porque minha vida

também se fez em torno disso, de ser professora (Dilma).

Tenho 28 anos, sou natural de Vitória de Santo Antônio, Pernambuco. A minha tia, que veio inicialmente para Jataí. Ela passou aqui seis anos. Eu sempre tive vontade de sair da minha terra. Porque lá para mim era uma coisa pequena, não tinha possibilidade de emprego, não me via lá. Eu não tinha essa noção de que eu queria ser professora lá. Quando eu cheguei aqui em Jataí começou a surgir essa vontade de voltar a estudar, porque eu sentia muita falta da sala de aula. Comecei a trabalhar no supermercado e vi que aquilo não era para mim e eu queria voltar a estudar. Foi quando eu comecei a conversar com meus amigos da minha cidade, eles haviam se formado em licenciaturas e me incentivaram a ir também. Então Jataí representa muito isso para mim, me formar, ter uma vida melhor (Enedina).

Tenho 44 anos, sou professora há vinte cinco anos, não que eu seja velha, porque eu entrei muito jovem. Eu sou filha de um analfabeto e de uma analfabeta. Eles vieram da fazenda, trabalharam na fazenda. Meus irmãos começaram a estudar na fazenda e quando eu tinha sete anos eles migraram para cá para dar educação para os filhos. Apesar de serem analfabetas, eles queriam melhorar para nós. Comecei a estudar na escola pública. Eu acredito demais na escola pública. Eu sou o que eu sou hoje, decorrente da escola pública. Fiz o magistério, que eu acredito que foi uma das melhores escolhas da minha vida. Foi o que me deu base para ser a profissional que eu sou hoje, me estimulou a ser a pessoa crítica que eu sou hoje. E eu acredito que eu sou uma mulher contestadora. Quero dar sempre o melhor para os meus alunos, quero estimular eles a acreditar na vida, porque eu acho que o aluno que vem das fazendas como eu, precisam questionar o mundo, procurar algo melhor. Quero que eles acreditem que a educação é o melhor para eles, porque se eles não acreditarem, o que vai ser da nossa sociedade? (Ruth).

A apresentação das professoras interlocutoras, a partir delas mesmas, é importante para demonstrar os deslocamentos e resistências que compõem suas trajetórias. São mulheres oriundas da classe trabalhadora, que constroem suas docências em diferentes contextos. Essas narrativas, colocadas em diálogo, permitem compreender que as experiências docentes não se produzem de formas isoladas, mas se inscrevem em um território social e político específico, marcado por desigualdades estruturais e heranças coloniais que atravessam seus cotidianos. Conforme Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 47), “a contextualização é especialmente importante para projetos interseccionais produzidos no Sul global”. É a partir desse entrelaçamento, entre histórias e contexto social, que sigo para a próxima seção, buscando entender o que suas narrativas revelam sobre Jataí-GO.

4.2 Territórios em correnteza: a docência no tecido social e político de Jataí

Nascida, criada e constituída em Jataí
(Dilma)

Quando era criança, sempre ouvia adultos usarem a expressão *nascida, criada e constituída* para se referir aos seus lugares de origem. Costumo utilizar quando me perguntam se sou de Jataí. Entre meus amigos costumamos dizer: *Jataí é bom para quem não é daqui*. É algo nosso, que socializamos com muitas pessoas de fora e que quando vem a Jataí consideram um ótimo lugar para se viver. Acredito que a nossa resposta se dá por nossas dores pessoais e contextuais, mas que também se vincula com a nossa percepção da história daqui. Por isso considero importante retomar algumas tensões que constituem a história de Jataí e que se relacionam com as narrativas das professoras interlocutoras.

Jataí está localizada no sudoeste do estado de Goiás, há trezentos e vinte quilômetros da capital do estado, Goiânia. Conforme censo de 2022 (IBGE, 2026), a cidade possui uma população estimada de 111.634 pessoas. Começou a ser colonizada pelos mineiros Francisco Joaquim Vilela e seu filho José Manoel Vilela, no século XIX. Conforme Murilo Silva (2011, p. 51),

A crise mineradora na região levou, portanto, ao desenvolvimento de atividades agropastoris, e também a uma significativa ocupação das terras que até o momento encontravam-se inativas na região. Essa ocupação faz parte também, de políticas que visavam povoar o interior do Brasil. A história da cidade de Jataí, que se encontra situada no sudoeste de Goiás, insere-se nesse contexto. A sua ocupação data da década de 30 do século XIX, quando os *pioneiros* José Manoel Vilela e José de Carvalho Bastos chegam à região e paulatinamente vão ocupando-a, e por suas influências, povoando-a. Naturais das então Províncias de Minas Gerais e São Paulo, respectivamente, os pioneiros dividem entre eles a região e por meio do trabalho duro, segundo posições dos memorialistas França (1995) e Mello (2002) buscaram desenvolver na região importantes fazendas de criação de gado.

Ao situar a docência no tecido social e político de Jataí, considero necessário retomar as tensões históricas que constituem esse território, compreendendo-o como espaço marcado por disputas, violências e relações de poder que atravessam o presente. O professor e historiador jataiense Rafael Alves Pinto Júnior (2016) realizou um estudo sobre o sudoeste de Goiás, como um território de fronteira, que esteve profundamente vinculada à lógica colonial de ocupação da terra, a expropriação violenta dos povos indígenas, o povo Cayapó, e à consolidação de uma economia voltada à posse fundiária, à criação de Gado e à produção agrícola, e não à mineração, como ocorreu em outras áreas da capitania de Goiás. Conforme Rafael Pinto Júnior:

Mesmo depois que núcleos urbanos já se encontravam relativamente consolidados no final do século XIX, como a Villa do Jatahy e a Villa de Torres do Rio Bonito, os caiapós ainda representavam consideráveis ameaças. O código de Posturas de 1887 da Villa do Jatahy, feito dois anos após a emancipação política e a posse da primeira Câmara, advertia que era

“permitido aos viandantes, carreiros ou tropeiros o uso de duas facas ou armas de fogo, attente o estado de o estado de agressão dos *Índios* neste município, devendo os mesmos viandantes guardal-as logo que entrarem dentro da Villa (Rafael Pinto Júnior, 2016, p. 46).

A colonização de Jataí não se deu de forma pacífica, ela ocorreu por meio de conflitos armados, expulsões, aldeamentos forçados e estratégias de apagamento dos modos de vida indígena, impondo a barbárie e a violência como meio de garantia da posse de terra. Nesse contexto, figuras historicamente celebradas como *fundadores* e *pioneiros* de Jataí, a exemplo de José Manoel Vilela, que nomeia ruas e escola da cidade, precisam ser compreendidas de forma crítica, inseridas em um projeto colonial mais amplo de expansão territorial, controle populacional e concentração de poder econômico e político.

Entendo que os efeitos desse passado colonial não se encerraram no século XIX, mas continuam a reverberar na organização social de Jataí, nas hierarquias raciais e de classe, no conservadorismo moral e na naturalização do poder de determinadas famílias e grupos. Isso fica evidenciado na narrativa da professora interlocutora Beatriz que diz,

Uma coisa que aconteceu a minha vida inteira nessa cidade, e acontecia em Goiânia, quando eu estava em algum círculo, nas universidades, ou nas exposições dos museus: quando eu falava que era de Jataí sempre me perguntavam “você é Vilela ou Carvalho?”. Que raiva. Não sou nada disso. O meu pai e a minha mãe sequer são pessoas conhecidas pelos Vilela e pelos Carvalho. A gente era servo, meeiro, de outros, de outras pessoas, de outros fazendeiros que moravam nessa cidade. Eu sempre morei na periferia. Então, quando eu dizia onde eu morava, isso colocava uma distância. O constrangimento, ele vinha para mim, muito pelo marcador da classe social.

A fala de Beatriz mostra como as marcas do processo colonial de ocupação do sudoeste goiano permanecem operando como critérios de exclusão no presente. Além disso, coloca a classe como um marcador relacional, que conforme Patricia Hill Collins (2022, p.70) “adquirem significado de poder (ou falta dele) em relação a outras posições sociais”. Beatriz, ao ser questionada sobre qual família pertence, lembra que não pertence ao lugar de poder, e que pertence à classe explorada por essas pessoas que possuem poder. Os nomes Vilela e Carvalho acionam o passado histórico de poder fundado na posse, dominação e exploração da constituição social de Jataí. Ao se reconhecer fora dessa genealogia, Beatriz se localiza como sujeita cuja trajetória se constituiu à margem das elites fundiárias, revelando as desigualdades econômicas, simbólicas e territoriais.

Quando Beatriz afirma que sua família era *servo, meeiro, de outros fazendeiros* e que sempre viveu na periferia, ela explicita a continuidade de uma estrutura social hierarquizada

que remonta à colonização do *Certão Gentio Cayapó* (Rafael Pinto Júnior, 2016), marcada pela concentração de terra. O constrangimento narrado emerge de uma relação histórica que associa o valor social à origem familiar, ao sobrenome e ao lugar de moradia. A classe social, como marcador interseccional, opera aqui de forma relacional, produzindo distâncias, silenciamentos e exclusões que atravessam a trajetória formativa e profissional da professora. Ao recusar a identificação com os Vilela e os Carvalho, Beatriz reconhece sua existência a partir de outro lugar social.

A narrativa da professora Pagu também é reveladora em relação à permanência do passado colonial em Jataí, que se atualiza nas relações domésticas, afetivas e laborais, especialmente quando atravessadas por gênero, classe e raça. Ela narra que,

Minha mãe foi abandonada quando era um bebê. A minha mãe por ser lábio leporino, ela tem uma fenda palatina e tem um corte no lábio. Hoje ela está com 53 anos. Há 53 anos atrás era considerado como uma anomalia absurda. Minha mãe foi abandonada quando era um bebê, ela nunca aceitou isso. Porque minha avó criou as minhas outras tias e minha mãe não. E aí como ela foi doada na creche, apareceram pessoas para adotar. Ela foi adotada por um casal de idosos que não tiveram filhos. Eles batiam muito na minha mãe, eles batiam muito mesmo nela. Ela fugiu dessa casa e foi pedir emprego para minha mãe adotiva. A minha mãe adotiva recém-separada do marido, por volta da década de 70, mulher separada com três filhos. E ela estava precisando de uma pessoa para ajudar ela cuidar dos filhos. Ali minha mãe entrou para trabalhar e nesse ambiente ela sofreu muito também. Em 1988 ela engravidou de mim. Ela tentou esconder a gravidez. Ela contou que estava grávida e disse que não queria a criança. E eu entendo, super entendo. Imagina que você está morando na casa dos seus patrões e do nada se aparece grávida. E então ela me deu a patroa dela. Minha mãe me teve aos 19 anos. Já tinha 5 anos que ela estava naquele ambiente. Então, ela sabia que minha vida não seria fácil. Em 1989, tinha um esquema de adoção muito tranquilo, mas debaixo dos panos. Dava o filho e pronto. Não tinha aquelas entrevistas, aquela burocracia. E aí arrumaram um casal para me adotar, mas eles não quiseram, porque acharam melhor eu ficar perto da minha mãe, por ser a primeira. Cresci chamando a patroa da minha mãe de mãe. Eu nasci com o mesmo problema da minha mãe. Eu nasci com o céu da boca aberto e uma pequena fissura no lábio. [...] Minha mãe era humilhada nesse ambiente. Minha mãe começou a trabalhar com 15 anos, ela só foi ganhar salário quando me separei do pai da minha filha e levei ela para morar comigo, quando eu já era adulta. Aquela ideia de que se você dá a casa para morar isso basta.

A trajetória da mãe biológica, abandonada ainda bebê, adotada informalmente por um casal de idosos, submetida a violências físicas e posteriormente inserida em um ambiente de trabalho doméstico sem remuneração, também caracterizado como trabalho análogo a escravidão, demonstra a permanência da lógica colonial que naturaliza a exploração de mulheres pobres. Trata-se de uma relação na qual a casa da elite se constitui como espaço de trabalho compulsório, controle do corpo e supressão de direitos.

Pagu está numa posição relacional marcada pela exploração, que conforme Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 255) “diz respeito às conexões entre ideias, entre discursos e entre projetos políticos”. O fato de chamar de mãe a patroa de sua mãe biológica explicita a captura simbólica das relações familiares, em que vínculos são produzidos sob assimetria extrema de poder. A informalidade das adoções realizadas por *debaixo dos panos* revela um sistema que transforma filhos de mulheres pobres em mercadorias, reguladas por acordos privados, sem mediação institucional ou garantia de direitos. É a reprodução da lógica de destituição da maternidade de mulheres subalternizadas. O ambiente doméstico descrito, marcado por humilhações e punições físicas, reafirma a lógica patriarcal e colonial que associa proteção à posse, cuidado ao controle e afeto à obediência. A história da Pagu se inscreve nas trajetórias de mulheres e crianças cujas vidas são marcadas por relações desiguais de poder.

Compreendo que a docência de Beatriz e Pagu não podem ser dissociadas dessa herança histórica de violências estruturais. Suas trajetórias são de resistência e enfrentamento a um sistema social que, desde cedo, ensina quem pode mandar, quem deve servir, e quem tem o direito de ser reconhecido como sujeito. Assim, suas águas resistem porque carregam, em sua correnteza, a memória que, conforme Lélia Gonzalez (2020) não pode ser arrancada pelo colonizador. Tal qual o rio que enfrenta o represamento das estruturas coloniais, a docência dessas mulheres é água resistente porque é fluida e persistente, elas encontram frestas no sistema. Em Jataí essas águas atravessam um território marcado por heranças patriarcais e racistas.

Em contrapartida, Jataí aparece também como um polo regional de emprego, destino de famílias trabalhadoras de outras localidades, como narrado por Dandara e Enedina.

O que trouxe a minha família para Jataí foi emprego. Venho de uma cidade muito pequena, para trabalhar era muito difícil. Meu pai trabalhava de carpinteiro, pedreiro. E aí quando ele foi convidado para vir para cá porque ganhava mais. O custo de vida aqui é um pouco mais alto, mas o financeiro é melhor em relação a cidade de onde a gente vem. E aí veio para cá para trabalhar em fazenda e ficou (Dandara).

As narrativas de Dandara e Enedina revelam que Jataí se constitui também, como território de possibilidades, especialmente associado ao trabalho e à expectativa de melhoria de condições de vida. A cidade aparece como um polo de emprego, capaz de atrair famílias oriundas de municípios pequenos ou de outras regiões do país. No entanto, essa promessa de melhores condições econômicas se ancora, sobretudo, em atividades ligadas ao agronegócio, ao trabalho rural e aos serviços urbanos precarizados, reafirmando a lógica histórica de exploração da força de trabalho que remonta ao processo colonial de ocupação da região.

No relato de Dandara, Jataí surge como alternativa diante da falta de trabalho na cidade de origem, associada à valorização salarial, ainda que acompanhada por um custo de vida elevado. A migração da família, motivada por oferta de emprego em fazendas, evidencia como a cidade mantém sua centralidade econômica sustentada na concentração fundiária. Já na narrativa de Enedina, Jataí aparece como espaço de reinvenção, onde emerge o desejo de retomar os estudos e de ingressar na docência, articulando trabalho e formação. Ainda assim, essa possibilidade, sendo precedida por inserções em empregos precarizados, como o trabalho no supermercado, e por deslocamentos constantes entre sobrevivência e sonho.

Assim, refletindo sobre Jataí a partir das narrativas das professoras interlocutoras, compreendo que a cidade se apresenta como promessa e como limite: um espaço que atrai pessoas pela oferta de emprego e possibilidade de ascensão social por meio da educação, mas que ainda mantém, em sua estrutura, os efeitos persistentes da colonialidade. As trajetórias dessas mulheres evidenciam que navegar em águas que parecem oferecer melhores margens também pode possuir correntezas desiguais, especialmente para mulheres pobres e racializadas.

4.3 Mulheres que ensinam: experiências generificadas e racializadas do trabalho docente

Minha investigação se direciona às narrativas de mulheres que ensinam, e reitero que o trabalho docente não se constitui com uma experiência neutra, mas como práxis atravessada por relações sociais historicamente constituídas. Nesta seção, busco compreender como a docência exercida por mulheres, sobretudo mulheres negras, na rede pública de ensino de Jataí-GO se constitui em um contexto de desigualdades raciais, de gênero e de classe, bem como seus efeitos nas trajetórias profissionais e formas de existir na escola. Assumo a interseccionalidade como lente analítica indispensável para evidenciar que ser mulher em de modo ainda mais incisivo, ser mulher negra na docência, implica em navegar em águas que exigem continuamente estratégias de resistência, permanência e existência no interior de um corpo social marcado pela colonialidade.

Recorro ao conceito de *Dororidade*, criado por Vilma Piedade (2017), para dialogar com as narrativas das professoras interlocutoras negras. Sua elaboração se dá a partir de uma crítica ao uso universalizante da *Sororidade*²⁵, utilizada pelo movimento feminista. Conforme Carla Akotirene (2021, p.77) “a sororidade dá a falsa impressão de existir empatia e

²⁵ Termo feminista que se refere a empatia e solidariedade entre mulheres.

homogeneidade de posicionamento terceiro-mundista, africano ou estadunidense contra o colonialismo moderno”.

Já a *Dororidade* permite evidenciar que a solidariedade entre mulheres não se constrói em um terreno homogêneo, uma vez que as mulheres negras vivenciam um agravamento específico da dor produzido pelo machismo e racismo. Conforme Vilma Piedade (2017, p. 19),

Dororidade carrega no seu significado a dor provocada em todas as mulheres pelo Machismo. Contudo, quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, tem um agravo nessa dor. A Pele Preta nos marca na escola inferior da sociedade. E a Carne Preta ainda continua sendo a mais barata do mercado. É só verificar os dados...

Conforme Vilma Piedade (2017), a dor que atravessa as mulheres negras carrega marcas históricas profundas, relacionadas à hierarquização racial, à desumanização de seus corpos e à naturalização da exploração de sua forma de trabalho, fazendo com que a empatia feminista precise, necessariamente, reconhecer essa dor preta como elemento constitutivo das relações entre mulheres. O meu lugar de mulher branca professora, em diálogos com mulheres professoras negras, é o de escuta ética e reconhecimento da *Dororidade*.

As narrativas das professoras negras me mostram que a experiência docente e da formação científica se faz em meio a presenças interrompidas e ausências persistentes. Embora a escola básica seja um espaço com maior número de mulheres, a presença de mulheres negras nos cursos de licenciatura, nos programas de pós-graduação e nos cargos de maior prestígio acadêmico aparecem como exceção. Essa contradição aparece de forma recorrente nas falas das interlocutoras, evidenciando que o trabalho docente é atravessado por uma hierarquia racial que antecede e condiciona as trajetórias profissionais.

Eu tive uma única professora de Física [...]. Teve diretora e coordenadora mulheres também. As disciplinas específicas do curso de Física eram a maioria homens. Só mulheres brancas. Eu nunca tive uma professora negra no IFG. Quem falava de mulheres na Física era a única mulher da Física que dava aula para nós. Eu lembro até hoje da Ana Maria Pessoa de Carvalho, uma Física brasileira (Celina).

Celina menciona que a presença feminina na formação em Física é escassa. Embora ela reconheça duas presenças, a professora do curso de licenciatura em Física e a cientista Ana Maria Pessoa de Carvalho, ela demarca de forma contundente que essas presenças eram brancas, revelando a ausência de mulheres negras nos espaços da docência e da produção científica. Isso explicita que o acesso das mulheres ao campo da Física também é desigual, o que produz inclusões seletivas que mantém a branquitude como norma.

Os dados apresentados na obra *Mulheres na Física: casos históricos, panorama e*

perspectivas, contribuem para compreender que a experiência narrada por Celina não é uma exceção individual, e sim um fenômeno estrutural documentado no campo da Física. A pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho de Mulheres na Física, no contexto da Assembleia Geral da União Internacional de Física Pura e Aplicada (IUPAP), mostra que a participação feminina diminui progressivamente à medida que se avança na formação e na carreira científica, configurando o que Elisa Saitovitch; Betina Lima e Márcia Barbosa (2015) chamam de exclusão vertical. No Brasil, embora as mulheres representem cerca de 25% dos estudantes de Física, esse percentual cai para 16% entre docentes universitárias da área.

Os obstáculos em relação à exclusão vertical têm sido representados como “Teto de Vidro”, sob o qual estariam as barreiras à ascensão das mulheres na carreira científica. A transparência do vidro é uma metáfora para a suposta invisibilidade destes obstáculos, uma vez que estes não são de ordem formal, ou seja, não há impedimento legal para a maior participação das mulheres em postos de poder. Outra representação sobre as barreiras na trajetória feminina nas ciências é o “Labirinto de Cristal” (BETINA, 2008), no qual se encontrariam os múltiplos e diversificados obstáculos não somente para a progressão na carreira, mas em todo seu percurso. O labirinto representa: a dificuldade na ascensão na profissão, um ritmo mais lento de progressão na carreira, a desistência ao longo da trajetória (Elisa Saitovitch; Betina Lima; Marcia Barbosa, 2015, p. 247).

O fato de Celina afirmar que nunca teve uma professora negra é um forte indício que a formação científica se constituiu como um espaço racializado, no qual determinados corpos são autorizados a ensinar e representar o conhecimento legítimo, enquanto outros são ausentes e inviabilizados.

Tinha professores que tinham aquele pensamento de que mulheres não deviam estar ali. Eu ouvia frases extremamente machistas sendo ditas por outras meninas. Isso tem a ver com o lugar que ocupamos, uma área majoritariamente masculina. Tinha um professor que falava que as mulheres não deviam estar na universidade. Teve um professor que chegou a falar que as meninas deveriam voltar para casa e fazer comida e arrumar o marido. Ele falou desse jeito dentro da sala de aula na faculdade no curso de Química da UFJ. Ali não era lugar de mulher. Quando entrei [na universidade] tinha só uma professora mulher. Todos os outros eram homens. Havia sim uma diferença nítida entre meninos e meninas. Fiz uma disciplina que o docente não olhava para as meninas, eu não aprendi nada. Ele dava aula olhando só para os meninos. Isso me incomodava tanto. A sensação era de que a aula era só para os meninos. Parecia que eu não existia nessa aula. Não tinham professores ou professoras negras. Nada. Eu tinha um colega negro na minha turma, e uma mulher negra, eles não se formaram, desistiram. Sequer falavam de mulheres no curso de Química, eu não aprendi sobre nenhuma. Hoje eu sei por que pesquiso. Não falavam sobre mulheres cientistas (Marta)

A narrativa de Marta explicita como a formação universitária se constitui como um espaço generificado e hierarquizado, no qual a presença das mulheres é constantemente

questionada, deslegitimada e desencorajada. As falas machistas proferidas por docentes, que afirmam que mulheres não deveriam estar na universidade e que seu lugar seria o espaço doméstico, revelam que o sexismo opera por meio de discursos explícitos para colocar a universidade como um lugar masculino. Esse discurso, enunciado na sala de aula, produz efeitos de exclusão pedagógica profunda, uma vez que comunicam a estudantes, homens e mulheres, que a presença das mulheres é indesejada e que sua permanência naquele espaço constitui uma transgressão à ordem social estabelecida. Marta transgrediu, resistiu, e concluiu seu curso, mesmo diante dessas violências. Daí a necessidade de compreendermos a universidade de uma maneira crítica, como explicita bell hooks (2017, p. 45)

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta.

A reflexão de bell hooks (2017) lança luz a situação vivenciada por Marta, e também tantas outras mulheres. A universidade ainda está distante de se constituir um lugar de liberdade. As falas machistas de docentes, o apagamento das mulheres e a negação do direito de aprender, demonstram como essas estruturas transformam a sala de aula em espaço de exclusão e silenciamento. O que se materializa na experiência de Marta é uma formação que deslegitima a presença das mulheres e inviabiliza a construção de pertencimento.

Na escola que trabalho a maioria das servidoras são mulheres, inclusive muitas professoras. Pessoas negras têm a moça que prepara o lanche e a moça que limpa a escola (Leodegária).

Eu tinha professoras mulheres, nenhuma negra. Tive uma colega negra, que parou o curso quando engravidou. Eu tinha duas professoras que falavam sobre mulheres cientistas (Pagu).

Eu tinha uma professora negra. Em 2020, eu encontrei com ela e fui reconhecida como uma aluna dela em algum período da vida. O restante eram homens brancos. Nem homens negros tinha. A mulher negra que tinha na turma era eu. Eu era um pouco ingênua com isso, às vezes poderia até querer me ofender ou querer falar algo que fosse para me inferiorizar, mas eu estava tão preocupada em ser quem eu era e o que eu iria adquirir com aquilo, com aquela oportunidade de estudar, que aquilo não mexia comigo (Jaqueline).

Na minha turma de graduação tinham 4 mulheres. Uma delas, como eu, está

na docência, as outras duas sequer terminaram o curso. Não sei onde elas estão. A escola está cheia de mulheres? Sim. Está cheia de mulheres que trabalham muito, que fazem uma carga horária altíssima para poder pagar as contas, sustentar seus filhos, cuidar dos seus filhos. Tem mulheres negras na escola? Tem. Poucas, em relação às mulheres brancas. Não tive professoras negras nem na graduação e nem durante o meu mestrado. Mas agora no meu programa tem uma professora negra, que eu acho que é um avanço (Dilma).

Esse conjunto de narrativas das professoras evidencia que a formação universitária e o trabalho docente se organizam a partir de hierarquias de gênero e raça que produzem presenças seletivas e ausências persistentes. Nos relatos de Marta, Pagu, Jaqueline e Dilma, a presença de mulheres nos cursos de licenciatura não se traduz em igualdade de participação, reconhecimento ou permanência, sendo ainda mais restrita quando se trata de mulheres negras. A experiência de Marta, descreve um professor que direcionava seu olhar e suas explicações para estudantes homens, explicita como o processo de ensino-aprendizagem pode operar como mecanismo de exclusão, produzindo silenciamento e sensação de inexistência para as mulheres em espaços historicamente masculinizados, como o campo da Química.

Se nessas experiências narradas até aqui o gênero aparece como marcador central de silenciamento e desautorização nos espaços formativos, outras falas das professoras interlocutoras revelam que, no ingresso e na permanência na docência, o corpo racializado também se torna alvo imediato de controle, suspeição e vigilância.

Eu cheguei em Jataí em 2006, precisei de algumas intervenções políticas para assumir a função de professora. E eu comecei a trabalhar em um colégio, aluguei uma casa, um quarto numa república ali perto. E quando a secretária-geral daquela unidade escolar me viu, ela me olhou de cima e embaixo. Eu já tinha uma outra leitura das coisas, eu tinha uma leitura do que o outro me falava com os olhos. Uma menina negra de 27 anos, com 1,65 de altura, pesando 55 quilos. E ela me olhou e disse: “você dá conta de dar aula?”. Mas eu já sabia refletir, eu já sabia respirar, e eu já sabia qual era o meu lugar, ninguém mais precisava ditar as normas pra mim. Eu já sabia muito bem qual era o meu lugar. E eu disse pra ela: “você sabe exercer a função que você exerce?”. Assumi ali 30 aulas e foi um momento muito bom, muito importante (Jaqueline)

A experiência narrada por Jaqueline se relaciona com um processo histórico mais amplo de racialização do magistério. Como demonstra Nilma Lino Gomes (2000, s/p)

[...] a entrada da mulher negra no magistério, profissão antes ocupada pelo homem branco, depois pelas mulheres brancas de camadas médias, não representou apenas a democratização do campo da educação e da escola para os setores populares e, especificamente, para a mulher negra. Quando esta entra nesse campo ele já não é o mesmo de outrora. A situação de desvalorização do magistério enquanto campo profissional e a sua baixa remuneração deve ser considerada. Embora algumas professoras considerem o magistério como promotor de status social, elas sabem que o status dessa

profissão não é o mesmo de décadas passadas.

A inserção da mulher negra na docência ocorre em um momento em que o magistério já se encontra desvalorizado socialmente e economicamente, deixando de ser um espaço de prestígio ocupado inicialmente por homens brancos e, posteriormente, por mulheres brancas. Assim, a presença da mulher negra no magistério não representa apenas uma ampliação democrática do acesso, mas se dá em um campo já precarizado.

O olhar que seleciona, avalia e hierarquiza não se dirige apenas à condição de mulher, mas incide de forma mais incisiva sobre mulheres negras, cujos corpos carregam marcas do colonialismo, expostas pela desconfiança quanto à sua competência, legitimidade e pertencimento aos espaços de poder e saber. Na experiência do Sul Global, o colonialismo ainda dita as regras do jogo, definindo quem tem poder e quem pode saber (Aníbal Quijano, 2005). Da formação à entrada no exercício docente, o racismo opera desde o primeiro contato institucional, tentando definir quem “dá conta” ou não de ocupar o lugar de professora.

Se o ingresso na docência se dá sob o crivo racial do corpo negro de ensinar, a trajetória formativa universitária também se revela como um espaço paradoxal, simultaneamente produtor de consciência crítica e reproduzidor de práticas racistas. É nesse entrelugar, entre formação, reconhecimento, e solidão, que se inscreve a narrativa de Ruth.

A universidade me fez ver coisas que eu não entendia, que eu não parava para pensar, ela teve um papel muito bonito na minha vida, na minha formação enquanto pessoa, enquanto ser crítico, enquanto mulher, enquanto pessoa negra, enquanto pessoa preta na sociedade que eu vivia. E lá dentro também a gente acaba se deparando com o preconceito. Eu só tive uma única professora negra, que foi a professora Zilda. Ela não está mais entre nós, ela faleceu. E ela me passou muitos ensinamentos enquanto professora mulher, enquanto professora de mulher negra. Me fez observar coisas que eu jamais tinha observado na vida. Já tive tantas situações de preconceito que eu acho tão engraçado quando uma pessoa preta fala que nunca viveu algum preconceito na vida, que nunca vivenciou o racismo que está aí nu e cru na sociedade. Mas eu não posso nem julgar, porque tem pessoas que não sabem nem o que é racismo. Não tem letramento racial (Ruth).

O relato de Ruth traz um dado paradoxal sobre a universidade: ao mesmo tempo em que é tida como um lugar de consciência crítica e de construção identitária, também se apresenta como um território atravessado pelo racismo. Ao afirmar que a universidade a fez se reconhecer como pessoa negra na sociedade e a tomada de consciência racial, ela também afirma que teve apenas uma professora negra. Isso revela a dimensão da solidão racial na formação docente e científica. A forma como essa professora negra é lembrada evidencia a importância da representatividade negra na construção de outras possibilidades de existir e ensinar na

universidade.

Quando Ruth afirma que se surpreende quando pessoas negras dizem nunca ter vivenciado o racismo, ela explicita que o racismo opera de maneira estrutural, cotidiana e, muitas vezes, naturalizada. Quando menciona o letramento racial em sua fala, ela demonstra entender que a ausência da percepção do racismo não significa sua inexistência, mas a falta de instrumentos críticos para nomeá-lo e enfrentá-lo. Mais uma vez, o conceito de *Dororidade* (Vilma Piedade, 2017) se faz pertinente quando se entende que a dor racializada não é igualmente reconhecida por todos, exigindo processos de conscientização. Essa tomada de consciência narrada por Ruth, é fundamental para que ela encare a situação que vivenciou na escola, nas palavras dela,

Eu já sofri vários tipos de violência. Violência racial, violência de gênero. Uma das que mais me machucou foi a questão de um aluno que estava fazendo muita bagunça, impedindo-me de ministrar minha aula. Todas as aulas eu tinha que pedir, olha, senta na fila, deixa eu trabalhar, por favor. Eu já tinha pedido ele para sair da minha aula em alguns momentos. E aí, um dia eu pedi para ele sair, ele saiu gritando: “quem você pensa que é? Uma preta, onde já se viu?”. Ele saiu me xingando, me inferiorizando por causa da minha cor. Acho que é o que me ofendeu ainda mais foi que ele saiu por recreio e continuou me xingando, e aí eu saí para comprar um lanche, na época eu não podia vender lanche no intervalo, ele virou para mim e falou assim: “quem que você pensa que é pra me diminuir desse jeito? Com certeza você deve ter comprado o seu diploma, porque nessa época nem existia cotas raciais”. E aí eu saí naquela hora, fui a delegacia, fui sozinha. Registrei um boletim de ocorrência. A mãe dele foi chamada na escola também para comunicar o que havia ocorrido e que eu havia registrado o boletim de ocorrência. A mãe acabou comigo. A condenação foi pagar algumas cestas básicas. O aluno, perante uma mulher, acha que ele tem maior liberdade. Ele sabe que a sociedade vai defender ele (Ruth).

A narrativa de Ruth evidencia explicitamente como o racismo e o sexismo se articulam no cotidiano do trabalho docente. A desautorização sistemática de sua prática docente é colocada em xeque pela racialização de seu corpo e sua posição profissional. A agressão verbal explícita que o conflito ultrapassa a esfera pedagógica e se inscreve no campo das hierarquias raciais, nas quais mulheres negras são historicamente posicionadas como inferiores e indignas para exercer o poder.

A acusação de que a professora teria comprado o diploma mobiliza o imaginário racista enraizado, que associa a presença de pessoas negras em espaços de escolarização à fraude, incompetência e favorecimento indevido. Quando o aluno menciona as cotas raciais, ele reforça a ideia de que o acesso da população negra à universidade e à docência não são legítimos, reproduzindo discursos que desqualificam as políticas de ação afirmativa e coloca a

branquitude como norma de mérito e intelectualidade.

A busca solitária da professora pela delegacia e o desfecho institucional do caso, limitado a cestas básicas, evidenciam a fragilidade das respostas oferecidas pelo Estado e pela escola diante da violência racial e de gênero. A ausência de suporte institucional e a hostilidade da família do estudante reforçam a sensação de isolamento vivida pela professora, revelando que a responsabilização pela violência recai, muitas vezes, na vítima. Quando Ruth menciona que o estudante sabe que a sociedade irá defendê-lo, ela explicita a assimetria de poder que sustenta essas agressões, na qual homens sentem-se autorizados a violentar mulheres negras. Esse relato demonstra a necessidade urgente de uma implementação de uma política da diversidade nas escolas. Conforme Cida Bento (2022, p. 108),

Uma política da diversidade e equidade exige que se identifique sinais de discriminação nas normas, nos processos e nas ferramentas utilizadas para selecionar pessoas para inserção e ascensão profissional. As situações de discriminação em ambiente de trabalho não aparecem como se fossem propriamente atos de racismo, por seria um descumprimento da lei que define que racismo é um crime inafiançável, imprescritível, então vão aparecer de outra maneira.

A narrativa de Ruth expressa a falha institucional em reconhecer, prevenir e enfrentar práticas discriminatórias. Ainda que o racismo seja tipificado legalmente como crime, a resposta da escola e do sistema de justiça revelam como essas violências tendem a ser tratadas como casos isolados e, muitas vezes, minimizados. A ausência de políticas institucionais efetivas de diversidade e equidade contribui para a reprodução de práticas racistas no cotidiano escolar, delegando às mulheres negras a responsabilidade solidária de enfrentar essas situações que deveriam ser combatidas coletivamente.

As narrativas demonstram que o racismo e o sexismo operam cotidianamente de forma silenciada, naturalizada e institucionalizada, incidindo sobre o corpo, a fala, o pertencimento e o reconhecimento das mulheres que ensinam, especialmente daquelas cujas trajetórias são marcadas pela racialização e pela desigualdade de gênero no trabalho docente.

4.4 Barragens institucionais: gênero, poder e controle institucional

As desigualdades vivenciadas no trabalho docente se produzem por meio de violências e mecanismos institucionais que podem ser sutis e, comumente naturalizados, mas que operam como barragens simbólicas, regulando comportamentos, discursos e formas de existir no ambiente escolar. Nesta seção, busco evidenciar como gênero e poder se articulam no interior

das instituições educacionais por meio de práticas de controle que se apresentam como técnicas de gestão, mas que na prática, funcionam como dispositivos de silenciamento e deslegitimação, sobretudo quando se tratam das mulheres que questionam e/ou discordam de decisões institucionais. A narrativa de Marta explicita esse funcionamento ao expor algumas situações constrangedoras no ambiente escolar.

Quando eu finalmente consegui dar aula, fui para a iniciativa privada, em duas escolas. E aí comecei a dar aula. Mas logo tive uma experiência muito ruim com um coordenador. Ele fazia perguntas como se eu fosse... eu acho que ele achava que eu era burra, que eu não tinha capacidade. Ele dizia coisas como: “mas você não pode carregar isso, eu carrego.” Teve um dia que ele chegou e perguntou: “Onde que você pesquisa?” “Você sabe pesquisar questões?” Aí eu disse: “Não sei... onde você pesquisa?” E ele: “Vou te mostrar uma coisa. Isso aqui é o *Google*.” Aí mandou eu sentar e digitar “questões” no *Google*. Como se eu não soubesse nem usar a ferramenta mais básica. Quis me ensinar a usar o *Google*! Eu duvido que ele tenha feito isso com outras pessoas. Aquilo para mim foi inacreditável. Eu fiquei sem acreditar que estava vivendo aquilo. E ele foi fazendo outras coisas nesse sentido, que me deixavam mal. Ele entrava nas minhas aulas o tempo inteiro, para me fiscalizar. Isso me incomodava muito. Teve uma vez que eu estava dando aula, com dois ou três meses de escola, explicando um conteúdo, e ele entrou. Ficou de pé, do lado do quadro, de braços cruzados, só me encarando. Naquele momento, eu não conseguia mais dar aula. Não conseguia fazer nem “três vezes três”. Minha cabeça ficou tomada: O que eu estou fazendo de errado? Por que ele está aqui? O que está acontecendo? A aula virou a última coisa na minha mente. Aquele olhar... aquele silêncio me travou.

Essa experiência de Marta explicita de forma contundente o que estou chamando aqui de poder institucional. Esse poder é exercido por meio de práticas de desqualificação, vigilância e controle que incidem diretamente sobre o corpo e a subjetividade das mulheres docentes. A atitude do coordenador, ao questionar reiteradamente sua capacidade intelectual e pedagógica, chega ao extremo quando deseja ensinar o uso do *Google*. Trata-se de um mecanismo de poder que opera pela suspeição constante da competência das mulheres, produzindo um ambiente de trabalho marcado pela insegurança, pela humilhação e pelo constrangimento.

A fiscalização permanente, descrita por Marta, materializada na entrada constante do coordenador em suas aulas, no silêncio intimidatório e no olhar fixo de julgamento, evidencia o funcionamento do que Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p. 26) chamam de *domínio disciplinar do poder* que

refere-se à aplicação justa ou injusta de regras e regulamentos com base em raça, sexualidade, classe, gênero, idade, capacidade, nação e categorias semelhantes. Basicamente, como indivíduos e grupos, somos “disciplinados” para nos enquadrar e/ou desafiar o status quo, em geral não por pressão manifesta, mas por práticas disciplinares persistentes.

Nesse domínio, a disciplina se impõe por práticas persistentes de controle que regulam comportamentos e produzem autocensura. O efeito desse controle é a paralisação: Marta relata que diante da vigilância de sua prática, perde a capacidade de ensinar, tem sua concentração interrompida e sua autoridade pedagógica minada. O controle institucional, nesse sentido, desestabiliza, produzindo medo e silenciamento. Outro ponto que destaco em sua narrativa é a seguinte:

Existe uma política velada que me incomoda muito, como essa história de “inteligência emocional”. Eu detesto essa expressão. Porque, no fundo, dizer que alguém “não tem inteligência emocional” é só uma forma de silenciar. É um jeito de dizer: “Você precisa ouvir calada, aceitar, abaixar a cabeça.” A mulher que questiona, que discorda, que enfrenta, é vista como descontrolada, problemática. Já os homens que falam com firmeza são considerados corajosos e assertivos. Minha coordenadora já me chamou para dizer que eu não tenho inteligência emocional. Mas o que eu estava fazendo? Questionando algo que não concordava. E isso, para eles, é falta de controle. (Marta)

A noção de inteligência emocional, quando direcionado às mulheres, é uma expressão generificada, utilizada para enquadrar mulheres questionadoras e críticas como desajustadas, descontroladas ou problemáticas. Assim, esse discurso produz uma hierarquia de poder que organiza o trabalho docente e delimita quem pode falar e como pode falar. O discurso da inteligência emocional funciona como tecnologia de controle sobre mulheres docentes, especialmente aquelas que confrontam decisões, e está associada ao domínio disciplinar do poder.

Desse modo, a aplicação seletiva, ou injusta, de normas e regulamentos com base em marcadores sociais de gênero, raça, classe e outros, diz respeito ao domínio disciplinar do poder. No caso de Marta, a pessoa que diz a ela que não possui inteligência emocional deseja enquadrá-la como desviante do padrão institucional esperado de obediência. Marta passa a ser interpretada como alguém sem controle, revelando que mulheres que confrontam o *status quo* são frequentemente disciplinadas por meio de discursos que patologizam suas emoções e deslegitimam sua voz.

As experiências narradas por Marta permitem compreender, também, como o *domínio cultural do poder* (Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, 2021, p. 24) operam na produção e manutenção do mito do *fair play*, que é explicado da seguinte maneira

O domínio cultural do poder pode ajudar a fabricar e disseminar essa narrativa de *fair play* que afirma que cada um de nós tem acesso igual às oportunidades nas instituições sociais: que a competição entre indivíduos ou grupos (equipes) é justa: e que os padrões resultantes de quem vence e quem perde são em grande medida justos. Esse mito do *fair play* não apenas legitima os resultados da natureza competitiva e repetitiva das principais competições esportivas do

munho, como a Copa e as Olimpíadas, mas também reforça as narrativas culturais sobre o capitalismo e o nacionalismo.

Nesse sentido, as instituições sociais seriam espaços neutros, meritocráticos e igualmente acessíveis a todos. A ideia de que todas/os têm as mesmas oportunidades é desmentida pelas práticas de desqualificação, vigilância e controle direcionada seletivamente a determinados corpos. A insistência do coordenador em questionar a capacidade intelectual de Marta, em fiscalizar suas aulas de forma ostensiva revela que a competição profissional não se dá em condições de igualdade. O mito do *fair play* se manifesta, no contexto de Marta, no desejo de fazer com que ela aceite essas violências como parte natural do processo de avaliação profissional, com se todas/os as/os docentes fossem submetidas/os aos mesmos critérios e formas de controle. Quando Marta afirma que duvida que ele dá o mesmo tratamento a outros docentes, se referindo aos professores homens, ela expõe a falácia da igualdade de oportunidades e evidencia que as regras do jogo institucional são aplicadas de modo desigual.

Assim como no esporte, como afirma Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a instituição educacional também se apoia na ideia de competição justa para justificar hierarquias, silenciamentos e exclusões, responsabilizando o indivíduo pela violência sofrida. Dessa forma, o domínio cultural do poder fábrica desigualdades de gênero no ambiente escolar.

4.5 Entre margens e cuidado: maternidade, tempo e desigualdades no trabalho docente

A maternidade aparece como um marcador na organização do trabalho docente das professoras interlocutoras, que incide sobre suas trajetórias profissionais, as condições de permanência na carreira e os modos de existir na docência. Longe de se configurar apenas como experiência privada ou escolha individual, a maternidade aparece nas histórias dessas mulheres como dimensão generificada, atravessada por expectativas sociais, desigualdades institucionais e ausência de políticas de cuidado.

Nesta seção, busco evidenciar como o exercício da docência, quando articulado com a maternidade, intensifica jornadas, produz culpabilização e impõe desafios na formação, à progressão de carreira e ao reconhecimento profissional. As narrativas mostram que, para as professoras, ser mãe e docente implica em navegar em águas tensionadas por exigências contraditórias: de um lado, a expectativa de dedicação ao trabalho docente; de outro lado, a responsabilização quase exclusiva pelo cuidado, evidenciando que a maternidade, no interior das instituições educacionais, opera como mais uma barragem que regula, hierarquiza e

condiciona experiências de mulheres no trabalho docente.

Engravidei da minha filha. Eu não tomava remédio, ninguém nunca conversou comigo sobre evitar gravidez. Tive catapora atípica, uma varicela atípica, durante a gravidez. Grávida, diabetes lá em cima, com catapora atípica, corri muitos riscos. Parei a faculdade. Eu cheguei a ir para faculdade uns seis meses até uns nove meses da neném. Mas eu vi que não ia dar conta porque eu não estava enxergando, devido a diabetes. Não estava enxergando nada. Tinha que ficar esperando colegas copiarem as coisas, e eu levava minha filha para faculdade. O pai dela não ficava com ela para mim. Ele queria por tudo que eu só cuidasse. Aí eu tranquei, eu não estava enxergando e não tinha apoio. Fiz a cirurgia da catarata e voltei. Nisso eu voltei para faculdade, levava minha filha comigo. E o pai dela brigava muito comigo por ciúme. Eu lembro que um dia, tinha uma prova. Eu pedi uns colegas ficarem com a minha filha para eu fazer a prova. E fui fazer a prova. E o pai dela chegou na faculdade. Estava me ligando, mas como eu estava fazendo prova não dava para atender. No que ele chegou lá na faculdade, minha filha estava com os meus colegas. Ele ficou super bravo. E aquilo ali já me desestabilizou. Eu sabia que ia chegar em casa ia ter aquele perrengue, briga aquela coisa toda. Brigamos muito aquele dia. E eram brigas pesadas. Me separei (Pagu).

A gravidez vivenciada por Pagu, sem acesso a informações, acompanhamento adequado ou rede de apoio, ocorre em um contexto de adoecimento físico, no qual a professora enfrenta riscos à própria vida enquanto tenta manter a formação acadêmica. A necessidade de trancar o curso é uma evidência da ausência de condições materiais, institucionais e afetivas para conciliar a maternidade, saúde e estudo. A cena de levar a filha para a universidade, depender da solidariedade das/os colegas para realizar as provas e enfrentar conflitos conjugais revelam como a responsabilidade do cuidado recai sobre a mulher, enquanto o exercício da paternidade aparece marcado pela negação do apoio e pelo controle. A instabilidade emocional descrita por ela, provocada pela vigilância e ciúmes, evidencia que a maternidade se transforma em elemento de vulnerabilidade, produzindo desgastes e atrasos na trajetória acadêmica. Sua narrativa demonstra que o impacto da maternidade no trabalho docente é resultado de uma organização social e institucional patriarcal que converte a maternidade em mais uma barreira à permanência e à autonomia das mulheres na docência.

Conciliar a maternidade com a docência é muito difícil. Meu filho ficou muito na creche desde pequenininho. Então, com seis meses ele foi para creche. E saiu só quando tinha que sair mesmo. Aí quando ele já estava maiorzinho era mais fácil, mas no início era muito difícil. E aí menino fica doente, e aí você não vai trabalhar. E aí o povo enche o saco. Quando eu trabalhei na fazenda era mais tranquilo. O pessoal da fazenda era mais compreensivo, tinha mais empatia. Eu tive uma rede de apoio. Então, isso é muito importante. Minha mãe sempre ajudou. Ela mora um pouquinho mais longe, mas ela sempre ajudou. Tinha meu irmão também que me ajudava, o meu irmão mais novo.

Eu sempre tive uma babá (Dandara).

O relato de Dandara demonstra que a conciliação entre maternidade e docência se constitui como um desafio cotidiano, marcado pela intensificação das responsabilidades de cuidado e pela fragilidade das condições institucionais de apoio. A necessidade de inserir o filho muito cedo na creche, somada às demandas decorrentes das doenças na infância, revela como a maternidade impacta diretamente a permanência e o desempenho no trabalho docente, frequentemente acompanhado de cobranças e julgamentos no ambiente escolar. A comparação estabelecida pela professora entre a docência e o trabalho na fazenda, percebido como mais compreensivo, explicita que a escola, apesar de seus desafios, pode ser humanizadora. Nesse contexto, a existência de uma rede de apoio familiar e de suporte privado, como a presença de babá, aparece como elemento fundamental para viabilizar a continuidade do trabalho docente, evidenciando que a conciliação entre maternidade e profissão não depende apenas do esforço individual, mas de condições sociais e materiais.

Parece que a gente tem que trabalhar o tempo inteiro. Não pode nem sentar. Eu carrego minha filha comigo, sempre que possível. E eu tento ter a melhor qualidade da nossa relação quando a gente está junto, tenho pouco tempo com ela. Eu passo mais tempo com meus alunos do que com ela. É um drama de todas as mulheres que são mães e que têm que trabalhar. E eu preciso dizer que eu tenho uma rede de apoio incrível. Meu pai e minha mãe me ajudam a criar minha filha (Beatriz).

A fala de Beatriz mostra a sobreposição entre trabalho docente e maternidade como experiência marcada pela intensificação do tempo e pela sensação permanente de insuficiência. A exigência da responsabilidade constante no trabalho, aliada à pouca convivência com a filha, revela como a docência demanda um envolvimento afetivo e temporal que frequentemente ultrapassa os limites formais da jornada de trabalho. A consciência de passar mais tempo com as/os estudantes do que com a própria filha produz um sofrimento que não é individual, mas compartilhado por muitas mulheres que exercem a maternidade em contextos de trabalho precarizado. Ainda que Beatriz reconheça a importância da rede de apoio familiar, sua narrativa evidencia que, mesmo quando esse suporte existe, a conciliação entre maternidade e docência permanece atravessada por culpa, desgaste e sobrecarga, revelando as desigualdades generificadas que estruturam o trabalho docente.

Hoje eu sou mãe de duas crianças, e conciliar o trabalho, a família, com a minha vivência diária com as crianças, requer de mim uma certa disciplina. Então, é preciso entender que esse momento é o momento do trabalho, mas que esse momento é o momento de estar com os meus filhos, que esse

momento é o meu momento de estudo, porque nesse em todo esse contexto de trabalho, de família, de mãe, eu também sou estudante de mestrado. E ser estudante de mestrado sem licença para aprimoramento profissional, trabalhando sete horas por dia com duas crianças pequenas, requer de mim uma organização e disciplina (Jaqueline).

A fala de Jaqueline suscita uma reflexão relevante sobre conciliação entre maternidade, trabalho docente e formação acadêmica. Esse equilíbrio ocorre sob intensas pressões de tempo e de ordem econômica, demandando um elevado grau de organização. Ao cursar o mestrado sem usufruir de licença para a aprimoramento, evidencia-se uma escolha que pode ser compreendida como estratégia de sobrevivência frente à política educacional do estado de Goiás, a qual vincula gratificações e bonificações ao cumprimento de metas previamente estabelecidas.

Em artigo publicado por João das Chagas Filho, Viviane Silva e Túlio Oliveira (2023, p. 1650), a/os autora/es afirmam que em 2021

[...] o Governo de Goiás pagou aos professores uma bonificação meritocrática de acordo com a frequência de estudantes no Sistema de Avaliação Educacional de Goiás (Saego) e no Sistema de Avaliação Educacional da Educação Básica (Saeb). Com a baixa frequência dos alunos goianos no primeiro dia de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a secretária ameaçou os professores de cortar parte desse pagamento caso a frequência não aumentasse no segundo dia de provas. Culpabilizando assim os professores pela baixa adesão dos alunos, em um rompante autoritário aos moldes coronelista, a serviço de políticas neoliberais de ranqueamento.

A política de bonificação do Governo de Goiás ajuda a compreender o contexto estrutural que atravessa a experiência narrada por Jaqueline. A vinculação de gratificação a indicadores de desempenho e frequência, somada à culpabilização docente por resultados, enunciam uma lógica meritocrática e punitiva que penaliza quem precisa se afastar para estudar. Quem acessa a licença de aprimoramento, tem perda salarial, não acessa a bonificação. A formação se torna um risco econômico.

Essa estrutura institucional desestimula a formação continuada e transfere para as mulheres o ônus de conciliar qualificação acadêmica, maternidade e sustento econômico sob condições desiguais. A situação de Jaqueline decorre de políticas neoliberais de ranqueamento que reforçam o controle institucional sobre o trabalho docente e aprofundam desigualdades de gênero, sobretudo as mães.

[...] a cultura da premiação e do ranqueamento naturaliza a exclusão e a desigualdade nas escolas estaduais, isso porque os recursos financeiros que deveriam ser distribuídos de forma igualitária são transformados em prêmios e, portanto, as escolas que não atingirem as metas, em geral as que mais

precisam de aportes de recursos, são punidas recebendo menos verbas do que as demais (Simônia Silva, 2018, p. 146).

Essa lógica de ranqueamento e premiação transforma direitos em recompensas e penalizam escolas que não atingem as metas. Para professoras mães, como Jaqueline, essas políticas incidem de forma generificada, intensificando a sobrecarga e restringindo o acesso à formação continuada, revelando como o controle institucional se articula a desigualdades de gênero no trabalho docente.

Filhos, é uma coisa que me afeta muito, a questão dos meus filhos. Meu primeiro filho veio em um momento que eu estava passando por um problema muito sério na minha vida. Como eu trabalhava muito e era uma vida muito corrida, eu tinha que optar por não ter filhos na minha vida. Mas ele veio. O segundo foi uma opção minha, só que hoje eu vivo extremamente culpada, porque eu não tenho muito tempo para eles. Eu cuido dos filhos dos outros. Não tenho muito tempo para cuidar dos meus. E isso é um conflito muito grande na minha vida. Eu vivo tentando entender, tentando lidar com essa situação. Uma professora do meu filho me chamou na escola esses dias, e ela me disse que meu filho fez um desenho que mostrava que eu não tinha tempo para brincar com ele. Aí eu olhei o que ele tinha feito, engoli, seco. Eu realmente não tenho tempo. Sou mãe solo (Ruth).

A narrativa de Ruth traz a maternidade como experiência atravessada por conflitos entre cuidado, trabalho docente e culpa. Ela explicita uma contradição do trabalho docente exercido por mulheres mães: a exigência da dedicação à escola em detrimento da vida familiar. A condição de mãe solo intensifica esse conflito, a ausência de tempo faz parte da organização social e laboral patriarcal que sobrecarrega mulheres. O episódio do desenho do filho materializa a dimensão afetiva dessa sobrecarga, e mostra como a maternidade, no contexto do trabalho docente, pode se tornar um espaço de sofrimento, autoquestionamento e culpabilização.

O que pesa não é só ser mãe e professora — é a realidade de todas as mulheres que têm filhos e trabalham fora. A dificuldade é imensa. O pai ajuda, sim, faz isso ou aquilo. Mas quando o filho adoece, quem se preocupa primeiro? É a mãe. Quem leva ao médico? É a mãe. Quem organiza tudo para conseguir sair e trabalhar? Geralmente, é a mãe. A responsabilidade recai, na maioria das vezes, sobre a mulher. Então, qualquer atividade que envolva ser mãe e trabalhar fora, seja como professora ou em outra área, sem uma rede de apoio, é extremamente difícil. Porque, se o filho está doente, como irá trabalhar? Sem apoio, é muito complicado (Celina).

Celina narra sobre seu acúmulo de trabalho que atravessa sua experiência como mulher, professora e mãe, revelando a complexidade entre trabalho profissional e trabalho de cuidado. Embora viva uma relação conjugal, as responsabilidades parentais não são distribuídas de forma equitativa: o cuidado cotidiano com as filhas recai sobre ela. Essa assimetria explicita

como a maternidade e paternidade, no qual o cuidado é socialmente atribuído às mulheres. Como afirma bell hooks (2024, p.122), a realidade seria profundamente transformada se “os homens participassem igualmente da parentalidade”, pois tal mudança reconfiguraria as relações entre mulheres e homens, produzindo fissuras nas estruturas que sustentam o patriarcado.

Ser mãe e professora é muito complicado. Eu me cobro muito. Às vezes falta paciência. Eu uso toda a minha paciência na escola, e quando chego em casa não tenho paciência para minha filha” (Pagu).

A maternidade aparece como um marcador profissional que impacta diretamente a permanência na formação e a carga de trabalho. Quando Pagu menciona que se cobra muito, devido sua falta de paciência, dois marcadores podem ser associados: o domínio interpessoal, que se revela pela culpa e cobrança, e o domínio estrutural que evidencia que as instituições não se organizam para as mães. Esses marcadores também ficam evidentes na narrativa da Celina, quando menciona que as responsabilidades são sempre da mãe, mesmo que exista um pai, a maior carga de responsabilidades recai sobre a mãe. É o que diz respeito ao domínio estrutural do patriarcado, o trabalho de cuidado é sempre designado às mulheres, e quando essas mulheres pertencem a classe trabalhadora, não apenas acumulam, mas se intensificam de modo desigual e contínuo. Nesse sentido, a maternidade emerge nas narrativas como um eixo estruturante da experiência docente, que gera efeitos em suas carreiras e trajetórias formativas.

A maternidade em maior ou menor medida, contribui para uma nova constituição identitária e de como se relaciona com os mundos que as mulheres professoras vivem, altera as decisões sobre os horários de trabalho e sobre a continuidade dos estudos. A maternidade é impregnada na identidade docente de modo que sugere a compreensão de mudança de prática profissional e da relação com a gestão e com os colegas de trabalho (Evelize Moreira, 2024, p. 109).

No estudo realizado por Evelize Moreira (2024), que investiga a relação entre maternidade e docência nos processos formativos e da identidade docente, a autora coloca que a maternidade não se restringe a uma dimensão privada da vida das professoras, mas atua como um eixo estruturante de suas identidades e práticas profissionais. Ao contribuir para uma nova constituição identitária, a maternidade reorganiza a forma como as mulheres se relacionam com o tempo, com o trabalho e com os espaços institucionais que habitam. As decisões sobre horários de trabalho, continuidade de estudos e disponibilidades para atividades extracurriculares revelam que a maternidade incide sobre as condições de permanência e progressão na carreira docente.

Quando se trata da identidade profissional, a maternidade produz deslocamentos nas práticas pedagógicas e tensiona relações com a gestão escolar e com os colegas, frequentemente marcadas por expectativas de flexibilidade, disponibilidade emocional e responsabilização individual. Essas mudanças decorrem da forma como o trabalho docente é organizado na sociedade que atribui às mulheres a centralidade do cuidado.

Esse tema me remete a uma questão cultural fortemente presente no cotidiano escolar: chamar professoras de tia. Nas escolas brasileiras é recorrente o uso da expressão "tia" para se referir principalmente a professoras da educação básica. Embora frequentemente naturalizada como forma de afeto ou proximidade, essa prática carrega implicações profundas quando analisadas criticamente. Ao confundir o trabalho docente com as relações de parentesco, esse enunciado desloca a docência do campo profissional para o campo do cuidado familiar, reforçando valores patriarcais que associam o trabalho das mulheres à extensão da maternidade e das responsabilidades domésticas. Nesse sentido, chamar professoras de tia trata-se de um mecanismo que desprofissionaliza o trabalho docente, ao mesmo tempo em que o configura como vocação efetiva, disponibilidade emocional e cuidado abnegado, atributos historicamente atribuídos às mulheres. É nesse contexto que a reflexão de Paulo Freire (1993, p. 9) é importante para desnaturalizar essa prática.

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, "longe" dos alunos.

Afirmar "professora sim; tia não" não nega o afeto, nem desumaniza a relação pedagógica. Pelo contrário, ele reivindica a docência como prática ética, política e profissional, que envolve compromisso. Reduzir a professora à figura da tia é apagar a dimensão política de ensinar, reforçando a lógica patriarcal que espera das mulheres, principalmente das mães, doação, paciência e renúncia. Essa associação incide diretamente professoras mães, pois reforça a expectativa de que sua prática profissional seja atravessada por atributos maternos, implicando em sobrecarga e culpabilização.

A crítica freireana contribui para compreender que a desprofissionalização da docência das mulheres parte de uma engrenagem maior que articula gênero, maternidade e trabalho, produzindo desigualdades estruturais no reconhecimento e nas condições de exercício da profissão. Assim, a maternidade se configura como um marcador generificado que redefine trajetórias, produz assimetrias institucionais e evidencia a ausência de políticas de cuidado e de formação que reconheçam as condições reais de vida das professoras que são mães.

4.6 Afluentes da esperança: sentidos que sustentam a docência

Nesta seção volto-me para as narrativas das professoras interlocutoras a fim de compreender o que, apesar das violências estruturais, das desigualdades institucionais e dos desafios cotidianos, as mantém na docência. Se trata de reconhecer que, em meio as barragens impostas pelo racismo e pelo sexismo, pela precarização do trabalho e pela sobrecarga do cuidado, essas mulheres constroem sentidos que funcionam como afluentes: correntes de força, afeto, criação, pertencimento e compromisso ético com a educação. São esses afluentes que alimentam a permanência, produzem resistências de transformação e de esperança.

Entre esses afluentes que sustentam a permanência na docência, aparece como força o enfrentamento aos discursos que desvalorizam a profissão docente e questionam a escolha pela licenciatura, sobretudo quando se trata de mulheres que apresentam trajetórias escolares consideradas de alto desempenho.

As pessoas questionavam por que eu iria fazer uma licenciatura, afinal aquela menina que sempre se destacava e tirava boas notas não podia ser professora (na lógica da cabeça deles). A primeira reação que ouvi foi ‘você vai ser professora? Você tem potencial para muito mais’. Como se fosse professora fosse pouco. Para as pessoas não fazia sentido. Sim! Eu vou ser professora. Fiz o curso, formei. E hoje são quatro anos sendo professora (Marta)

A narrativa de Marta mostra como a docência é socialmente hierarquizada e desqualificada, sendo apresentada como destino inadequado para mulheres consideradas com alto desempenho escolar. Mesmo sendo questionada sobre sua escolha, Marta rompe a lógica da desvalorização e afirma a docência como uma escolha política e ética, não como falta de opção. Sua permanência na profissão, mesmo diante do descrédito social, constitui-se como prática de resistência e como um afluente de esperança que sustenta a continuidade da docência, ressignificando o sentido de ensinar e um contexto que nega o valor dessa prática.

Se, na narrativa de Marta, a escolha pela docência aparece como afirmação diante da desvalorização da licenciatura, na narrativa de Pagu a permanência na profissão é atravessada

por afetos, reconhecimento, e ao mesmo tempo desgaste e desencanto.

Eu comecei a dar aula quando adolescente, fazendo substituição. Eu gosto de ensinar. Eu persisto na profissão. É tão gratificante encontrar adultos que dizem que já foram meus alunos. Se você me perguntar se estou satisfeita eu vou dizer que não, pela falta de valorização. Eu amo o que faço, mas a falta de valorização é péssima. Se eu tivesse que escolher hoje se seria ou não professora, minha resposta seria não (Pagu).

Pagu explicita a contradição que atravessa o trabalho docente: o prazer e o sentido encontrados no ato de ensinar coexistem com a desvalorização estrutural da profissão. O reconhecimento afetivo, materializado no encontro com ex-estudantes, funciona como um dos afluentes que sustentam sua permanência, enquanto ausência de valorização institucional produz cansaço e desilusão. Ao afirmar que, se pudesse escolher hoje, não seria professora, Pagu não nega seu gosto pela docência, mas denuncia condições concretas de trabalho que tornam essa escolha difícil. Sua narrativa mostra que resistir e permanecer na docência não significa apenas satisfação, mas insistir apesar do esgotamento.

Outras falas apontam para formas de sustentação no trabalho docente que se constroem coletivamente, ancorada no apoio entre pares, no reconhecimento cotidiano e no sentido atribuído ao ato de ensinar.

Eu diria para as mulheres insistir, porque apesar de toda dificuldade, os nossos filhos crescem, a nossa dificuldade passa. E se elas tiverem uma rede de apoio, elas insistem. Apesar da docência hoje, apresentar muitas dificuldades, só de você gostar do que você faz, já é alguma coisa, já é um ponto positivo. Hoje, a licenciatura para mim, é minha segunda casa. Passar na rua e aquele menino falar, olha, aquela mulher para mim é professora, é gratificante. Persista. É difícil a gente terminar um curso superior quando você é mãe, quando você é doméstica, porque a gente é doméstica do nosso próprio lar. Quando você é casada, ou as que também não são casadas, quando você não tem uma rede de apoio, porque a minha rede de apoio sempre foram os meus colegas. Eu não tenho parente aqui, praticamente eu tenho dois tios, mas cada um tem sua vida, né? Meu apoio sempre são os meus colegas. Não desistam. É uma tarefa árdua. Mas se a gente fizer o que a gente gosta, a gente pode ir muito além do que a gente pensa que é capaz de ir (Enedina).

Enedina evidencia a docência como um espaço de pertencimento e construção coletiva, no qual a permanência não se dá de forma individualizada, mas apoiada em redes de solidariedade, sobretudo entre colegas. Quando destaca a importância da rede de apoio e nomeia a licenciatura como segunda casa, Enedina diz sobre a dimensão relacional da resistência docente. Diferentemente de uma idealização da profissão, sua fala reconhece as dificuldades estruturais, intensificadas quando se é mulher, mãe e responsável pelo trabalho doméstico, mas afirma que o reconhecimento simbólico, o afeto e o vínculo com estudantes funcionam como

afluentes de esperança, que tornam possível resistir.

A fala de Dilma aprofunda a dimensão relacional ao evidenciar que são os vínculos humanos que tornam possível seguir em frente na docência.

O que me inspira a continuar? As pessoas, o acolhimento das pessoas. A escola não é o lugar mais acolhedor. E não é só para os estudantes, para os professores também não. Não é o lugar mais acolhedor. Eu não estou só de passagem na escola. Eu convivo com várias pessoas todos os dias. Você sempre encontra alguém que faz tudo valer a pena. Pessoas que fazem tudo valer a pena. Tantos estudantes, tantos colegas. E aí esse valer a pena é ligado também com a identificação. Há pessoas que eu não me identifico (Dilma).

Dilma explicita uma distinção importante entre a escola como instituição e a escola como espaço vivido. Ao afirmar que a escola não é um lugar acolhedor, ela desloca o sentido de permanência para as relações construídas no cotidiano. O que sustenta sua continuidade na docência não é a estrutura institucional, mas os encontros, as identificações, os afetos que emergem na convivência diária com estudantes e colegas. Nesse sentido, sua fala reafirma que a resistência docente se constrói também de alianças e reconhecimentos mútuos, funcionando como afluentes de esperança que atravessam um espaço marcado por desigualdades.

Enquanto Dilma afirma que a permanência na docência está nos vínculos construídos no cotidiano escolar, a narrativa de Leodegária desloca esse afeto para um tempo anterior, mostrando que o desejo de ensinar também nasce da memória, da identificação e da inspiração por outras mulheres que ocuparam o lugar da docência antes dela.

Eu sempre admirei as minhas professoras do Ensino Médio. Todas eram mulheres. Então, eu via ali naquelas mulheres uma força tão grande que eu virei para mim e falei assim: ‘um dia eu quero chegar aonde elas chegaram’. Um dia eu quero enfrentar, eu quero ter esse prazer de passar o conhecimento para o outro (Leodegária).

A docência como campo de identificação afetiva entre mulheres, é o que é evidenciado por Leodegária. Ela revela que a presença feminina na escola opera como um espelho formativo, capaz de produzir pertencimento e projeto de futuro. O desejo de chegar onde elas chegaram traduz a docência como um gesto político de continuidade histórica. Nesse sentido, a fala de Leodegária reforça que os afluentes da esperança também se constituem pela memória de mulheres que a ensinaram, mostrando que a resistência de mulheres na docência se faz no encontro entre gerações.

Ruth, em sua narrativa, amplia a compreensão sobre a docência ao situar a permanência na educação a um compromisso ético com as/os estudantes, especialmente daqueles que se encontram em contextos de extrema vulnerabilidade.

Eu acredito que o que me mantém firme na educação é acreditar que o que movimenta o mundo ainda é a educação. O que faz a sociedade rodar ainda é a educação. Eu quero muito que meus alunos acreditem na educação. Eu fico muito triste quando nossos alunos falam que vão parar de estudar porque. ‘Pra que estudar? Meu pai trabalha na borracharia, ele ganha mais que a senhora, meu pai dirige caminhão, meu pai trabalha e ganha mais que você’. Isso me deixa muito triste, me deixa muito desesperada. Eu quero acreditar que a educação, ela movimenta o mundo e que ela ainda é esperança. Eu já presenciei tantas situações de alunos que se tornam traficantes, de alunos que começam a roubar e acham que isso é o melhor para a vida deles. Esses dias eu vi um aluno, um ex-aluno, lá no centro da cidade, que se tornou pessoa de rua, situação vulnerável. Ou então alunos que foram mortos de forma brutal. Tive um aluno maravilhoso, que se envolveu no crime, um menino de 14 anos, que foi morto com uma facada na barriga na porta da escola. Ele se envolveu com o tráfico. Isso mexeu comigo. Eu quero o bem deles, por isso tenho esperança da educação. Por isso que eu me mantenho na educação (Ruth).

Ruth explicita a docência como prática atravessada pela dor, responsabilidade e esperança. Sua permanência na docência se sustenta na convicção de que a educação ainda representa uma possibilidade de ruptura com trajetórias marcadas pela violência, pela exclusão, e até pela morte precoce. O sofrimento diante da desvalorização do trabalho docente, expressa nas falas das/os estudantes que comparam salários, revela o choque entre a lógica neoliberal do sucesso econômico imediato e o sentido formativo da educação. Ainda assim, Ruth insiste em acreditar na escola como espaço de proteção e de futuro. Nesse fluxo, a esperança aparece como ato político de resistência. Permanecer na docência, para ela, é afirmar a vida em um contexto que insiste em negá-la.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, nas compreensões do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (Paulo Freire, 2018b, p. 76).

A fala de Ruth converge com a reflexão de Paulo Freire (2018b) ao compreender a esperança como prática política fundada na rebeldia. Quando Ruth afirma que permanece na docência apesar da dor, ela não o faz por resignação, mas por compromisso. Sua esperança é insurgente, pois nasce do enfrentamento cotidiano às injustiças.

Já Beatriz, desloca a esperança para o campo da criação, do encontro e dos afetos, apresentando a docência como um espaço de invenção cotidiana e de resistência.

A criatividade, para mim, é uma forma de resistir. O improviso é uma forma de resistir. A insurgência, a desobediência sempre foram uma forma de resistir para mim. O diálogo, o aquilombamento, encontrar outras pessoas que eu tenho afinidade, os afetos. Eu sempre trabalhei e eu sempre desenvolvi amizades duradouras no trabalho. Porque é muito tempo, é muita dedicação.

Eu vivo o meu trabalho, então eu preciso acreditar e eu acredito na educação, eu acredito nos processos formativos, eu acredito no encontro de uma pessoa com a outra, eu acredito no encontro de gerações, eu acredito no encontro das diferenças, então eu também resisto acreditando nesse processo de formação, porque é ele que faz a gente ser melhor, que faz a gente mudar. A gente erra improvisando. A gente erra tendo criatividade. Estou trazendo a criatividade porque é um aspecto mais solto do exercício da gente ser gente, né? E quando você se vê, se percebe num processo criativo até quando estamos ensinando. Para mim, ensinar é uma vastidão de possibilidades de processos criativos, porque você encontra o seu processo, a sua capacidade de criação, encontra com a capacidade de criação de outras pessoas. Eu acredito nesse mundo, eu enxergo essa possibilidade de mundos. E isso me faz ir adiante (Beatriz).

Beatriz elabora sua resistência docente como prática criativa, relacional e coletiva. Ao nomear a criatividade, o improviso, a insurgência e a desobediência como formas de resistir, ela rompe com a ideia de resistência associada apenas ao enfrentamento. Sua fala explicita os modos cotidianos de resistência que se constroem no fazer pedagógico, nos afetos e nas relações. Quando Beatriz menciona o quilombamento, ela aciona uma noção vinculada a ancestralidade negra e as práticas históricas de resistência coletiva. Conforme Abdias do Nascimento (2019), em *O quilombismo: documento de uma militância pan-africanista*, o quilombismo se inspira na experiência de Palmares, compreendendo o quilombo como princípio organizador da força criativa da liberdade. Nesse sentido, o quilombamento referido por Beatriz pode ser entendido como uma estratégia de sustentação da docência, na qual os vínculos, os encontros e os processos criativos se tornam práticas políticas de permanência, reexistência e invenção de outros modos de estar e ensinar na escola.

A permanência na docência também se constrói no entrelaçamento entre necessidade material, compromisso ético e sentido existencial. É nesse sentido que a fala de Jaqueline narra a docência como um processo contínuo de construção de si, atravessados por erros, acertos, lágrimas e aprendizados.

Acho que a docência é uma busca constante. A gente se constrói constantemente. A docência tem momentos de erros, ela tem momentos de acertos, ela tem momentos onde eu vou pra casa e falo “hoje foi bom demais, hoje foi ótimo”. E tem momentos que eu falo: “poxa vida, o que eu tô fazendo aqui? Por que eu ainda persisto nessa profissão? Por que eu ainda quero isso pra mim?” Então tem dia que eu choro na docência. O convívio para com o outro, o aprendizado que eu tenho para com o outro, a oportunidade que eu tenho de contar com o outro o que eu sei, a oportunidade que eu tenho de compartilhar informações, porque a docência nós somos o conhecimento, nós compartilhamos informação, o aluno, ele traz uma vivência diária de onde ele está, do que ele vive, do que ele tem, do que ele pode me proporcionar. Então, essa troca, essa busca, eu acho que a docência pra mim é isso então. Não estou na docência por amor, não, estou aqui porque eu preciso de salário, eu preciso receber, eu preciso sustentar minha família, eu preciso me sustentar, mas eu também preciso me sentir bem. Então, por isso que eu digo, a gente chora, a gente ri, a gente sofre junto. Às vezes a gente até quer desistir, mas não, a gente reflete, para, pensa e encontra o nosso papel na educação, porque nós também exercemos um papel muito importante (Jaqueline).

Jaqueline explicita a docência como experiência humana, relacional e inacabada. Ensinar aparece como prática atravessada por afetos contraditórios, o choro, o riso, o cansaço, a realização, a vontade de desistir e desejo de permanecer. Essa ambivalência revela sua densidade e complexidade. Ela recusa a docência por amor, e tensiona discursos usados para desvalorizar o trabalho docente. Ela evidencia que sua permanência na profissão não se sustenta só pela necessidade material, mas também no desejo de reconhecimento e de pertencimento que atravessa sua prática.

Ao longo deste capítulo, as narrativas das professoras interlocutoras mostraram que a resistência é uma reivindicação por justiça social. Resistir, para elas, para nós, é uma prática cotidiana de enfrentamento às desigualdades estruturais que atravessam o trabalho docente, a formação científica, as relações institucionais, a maternidade e o cuidado. Trata-se de resistências que emergem no interior das instituições escolares, nas salas de aula, nas relações com os estudantes, colegas e gestores. Resistir é produzir dignidade em contextos marcados pelo sexismo, pelo racismo e pela desigualdade de classe.

Nessa direção, a perspectiva interseccional mobilizada neste trabalho reafirma que a análise das relações de poder não pode ser dissociada de um compromisso ético-político com a transformação social. Como afirma Patricia Hill Collins (2022), as análises interseccionais nos ajudam a compreender tendências globais relacionadas à justiça social ao evidenciar como as relações interseccionais de poder impactam os direitos. Assim, a interseccionalidade não pode ser utilizada distante da práxis crítica.

As experiências narradas pelas professoras demonstram que a resistência docente se constitui como ação situada, que denuncia desigualdades e tensiona normas institucionais, reivindica condições mais justas de existência e trabalho.

A interseccionalidade resiste à pressão neoliberal para se concretizar nas causas individuais e pessoais da desigualdade social, mostrando que fatores sociais estão em ação. Esse foco revitalizado nas relações entre o pessoal e o político, eixo principal da política identitária, pode facilitar novas conexões entre a pesquisa educacional tradicional e a interseccionalidade. A desigualdade social não reside apenas nas estruturas da escola nem nos atributos culturais dos estudantes, mas na interação entre os dois (Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, 2021, p. 240).

Ao enfatizar que o objetivo dos estudos interseccionais é contribuir para iniciativas de justiça social, Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) nos convoca a compreender a resistência como um construto político importante para a interseccionalidade. Nesse sentido, as práticas de resistência relatadas expressam a luta por reconhecimento, equidade e dignidade.

Trata-se de resistências que anunciam outras possibilidades de mundo, com esperança e produção de justiça social.

Nesse sentido, adotar a interseccionalidade como ferramenta analítica implica em assumir um compromisso ético-político com a justiça social, não como um ideal abstrato, mas como um horizonte que orienta a compreensão das experiências vividas, das resistências construídas e das disputas por reconhecimento e dignidade do trabalho docente.

É pensando nessas complexidades, tanto mais quando se pretende o uso crítico da interseccionalidade e seu compromisso com a justiça social, que a conexão entre as duas concepções se torna indispensável. Nesse sentido, justiça social deve ser interpretada como um conceito de profundidade, que demanda compreensões, usos e articulações, também multifacetadas, sobretudo, se a pretensão é tomá-lo como lente interpretativa ou horizonte de análises de investigações (Aldenora Macedo e Cátia Devecchi, 2023, p. 1054).

Assim, a interseccionalidade, ao ser mobilizada de forma crítica, permite reconhecer estratégias coletivas e cotidianas por meio das quais essas mulheres reivindicam o direito de existir, de ensinar e de permanecer na docência. Reitero que as águas resistentes que atravessam as trajetórias das professoras, abrem caminhos para outros modos de viver a docência, tendo como horizonte a justiça social.

5 ENTRE DORES E ESPERANÇA: TRAVESSIAS FINAIS

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
 A memória bravia lança o leme:
 Recordar é preciso.
 O movimento vaivém nas águas-lembranças
 dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
 salgando-me o rosto e o gosto.
 Sou eternamente naufraga,
 mas os fundos oceanos não me amedrontam
 e nem me imobilizam.
 Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
 Sei que o mistério subsiste além das águas.
 Conceição Evaristo (2017)

O poema de Conceição Evaristo (2017) ecoa profundamente o caminho que percorri durante a realização desta pesquisa. O mar ondulado de seus versos se aproxima das águas que atravessei ao longo do doutorado: águas de memória, de dor, de resistência, de criação. Recordar como prática política de rememoração de experiências silenciadas. Assim como a autora, reconheço-me nessa condição de quem navega entre naufrágios e boias, consciente de que a travessia não se faz sem riscos, mas que também não se interrompe pelo medo. As narrativas das professoras, e a minha própria, transbordam vida, marcadas por perdas, enfrentamentos e permanências. Há mistérios que permanecem além das águas, e é justamente essa incompletude que me impulsiona a seguir adiante.

Início estas considerações finais a partir de dois afetamentos que atravessam este percurso de pesquisa: a dor e a esperança. Falo de dor porque ela me constitui, sobretudo enquanto mulher, porque negar sua existência seria negar as marcas que atravessam minha trajetória pessoal, acadêmica e docente, bem como as narrativas das professoras que caminharam comigo nesta pesquisa. Reconheço, contudo, que a dor não é inexorável nem imutável, ela é um estado, passível de deslocamento e transformação. Ao mesmo tempo, escolho falar de esperança porque é ela que me move, que me mantém em pé e que sustenta minha caminhada. É na esperança que minha resistência se faz prática cotidiana, é gesto político e compromisso ético comigo mesma, com minhas companheiras de profissão, com a educação e com a justiça social. Esperançar é afirmar a possibilidade de seguir em frente, mesmo quando as águas são turbulentas. Esperançar também é “reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável” (Paulo Freire, 2018b, p. 20).

As dores de ser mulher no Brasil podem ser constatadas pelos índices de violência contra mulher. Em 2024 foram consumados no Brasil 1.859 feminicídios, e 2.286 tentativas

(Laboratório de Estudos de Feminicídios, 2025). Em Goiás, foram 74 feminicídios consumados, e 82 tentativas. Ainda em 2024, a Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal registrou um aumento de 34% de atendimentos na Central de Atendimento à Mulher, o 180. Foram 18.232 atendimentos registrados em Goiás, 26,9% a mais do que em 2023 (Brasil, 2025). Esse dado revela duas situações: que a violência contra a mulher aumenta a cada ano, e que as mulheres têm usado os canais de atendimento e solicitando ajuda. Esses dados demonstram como Goiás é um estado machista e perigoso para as mulheres.

Cerca de 21 milhões de mulheres foram vítimas de algum tipo de agressão em todo território nacional, o que significa que uma em cada três mulheres já sofreu violência (Ficar de Bem, 2025). Esses dados evidenciam a dimensão estrutural do problema. Contudo, quando observados a partir do recorte racial, o cenário se torna ainda mais grave: em 2023, 72% das mulheres mortas por armas de fogo no país eram mulheres pretas e pardas (Verônica Serpa, 2025), revelando que a violência de gênero opera de forma racializada, articulando-se ao racismo estrutural que hierarquiza vidas e corpos.

O aborto no Brasil é o quinto maior causador de mortes, cerca de 800 mil mulheres praticam abortos todos os anos (Brasil, 2014). Os dados mostram que de 2006 a 2015 ocorreram 770 óbitos maternos, tendo o aborto como principal causa (Bruno Cardoso, Fernanda Vieira e Valéria Saraceni, 2020). Essa é uma evidência da ausência de direitos reprodutivos das mulheres, nós não temos o direito de escolha sobre nossas vidas e nossos corpos. Nossos corpos são controlados pelo estado. O aborto é um problema de saúde pública. Quando trouxemos o recorte de raça e classe para esse debate, “mostra-se que o perfil das mulheres brasileiras que morrem em decorrência do aborto é de jovens, negras, de estratos sociais menos privilegiados e residem em áreas periféricas das cidades” (Fundação Oswaldo Cruz, 2018, s/p).

A exposição desses dados não cumpre apenas a função de contextualização estatística, tampouco se limita a um exercício descritivo. Eles são citados aqui porque compõem o tecido das dores que atravessam esta pesquisa e não podem ser dissociadas das experiências narradas pelas professoras interlocutoras. As violências de gênero, racializadas e atravessadas pela classe social, constituem o pano de fundo no qual nós mulheres vivemos, ensinamos e resistimos. A evidência de que o Brasil é um país profundamente machista, racista, desigual e perigoso para as mulheres, sobretudo mulheres racializadas e pobres, revelam que as violências do cotidiano escolar e institucional são expressões de uma realidade social mais ampla. Assim, as dores narradas pelas professoras dialogam com esse cenário nacional de violações, controle dos corpos e negação de direitos, reafirmando que suas experiências docentes são atravessadas por

interseccionalidades que produzem sofrimento, mas também exigem leitura crítica, compromisso ético e reivindicação permanente por justiça social.

Quando se trata do ambiente escolar, espaço cotidiano das professoras, a violência é um dado preocupante. Recordo-me da notícia devastadora, de outubro de 2025, quando um professor da rede pública de ensino do Distrito Federal, de 53 anos, foi brutalmente agredido pelo pai de uma aluna (G1 DF, 2025). Em pesquisa realizada pelo Instituto Semesp (2022), é apontado que 11,5 das/os gestoras/es das escolas de Ensino Fundamental e 5,5 das/os gestoras/es de escolas do Ensino Médio afirmam que professoras/es e funcionárias/os são ofendidas/os e agredidas/os verbalmente pelo menos uma vez por semana.

Que profissional da educação não se recorda da onda de violência que vivemos em 2022 e 2023, com diversos ataques às comunidades escolares com armas de fogo, facas, explosivos? De 2001 a dezembro de 2024 ocorreram 42 ataques de violência nas escolas, dez ataques em 2022, doze ataques em 2023 e cinco ataques em 2024 (Luíza Tenente, 2025). Só em 2022, trinta estudantes e professoras/es morreram no ambiente escolar (Estadão Conteúdo, 2023).

Em dezembro de 2025, uma notícia chocou a comunidade do sistema educacional brasileiro, duas servidoras foram brutalmente assassinadas no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-RJ). Allane de Souza Pedrotti Matos, de 41 anos, e Layse Costa Pinheiro, de 40 anos, foram mortas com tiros de arma de fogo, em seus locais de trabalho, por um colega, que cometeu suicídio no local. A escola como palco de feminicídio. Esse caso escancara o machismo estrutural, onde homens não conseguem ser subordinados às mulheres.

Enquanto concluía esta tese, fui atravessada por um fato que ultrapassa os limites desta pesquisa. Em março de 2026, a professora da rede pública estadual, Antônia Thomaz, foi vítima de feminicídio, brutalmente assassinada pelo ex-companheiro, que não aceitava o fim do relacionamento. Sua morte abalou a comunidade e me atravessa enquanto mulher e professora. Ao pensar em Antônia, penso nas minhas amigas professoras, nas mulheres da minha família, nas minhas estudantes e em todas nós que aprendemos, desde muito cedo, a organizar a vida em torno do medo. O patriarcado nos ensina a vigiar nossos corpos, nossos trajetos, nossas escolhas, e nos culpabiliza pelas violências que sofremos. Essa é uma ferida histórica.

Esses episódios são expressões extremas de um contexto social marcado pela naturalização da violência, pela desvalorização da docência e pela fragilidade das políticas de proteção às comunidades escolares. Como vamos ensinar com medo? Como as/os estudantes vão aprender com medo? A escola, que deveria constituir um espaço de segurança, formação e produção de vínculos, tem se tornado um território de medo, adoecimento e morte. Quando

professoras e professores são agredidas/os, verbalmente e fisicamente, quando ataques armados atravessam o cotidiano escolar e quando mulheres são assassinadas em seus próprios locais de trabalho, evidencia-se que o ambiente educacional está profundamente atravessado pelas mesmas estruturas de violência de gênero, raça e poder que operam em conjunto da sociedade brasileira.

A escola não está apartada do mundo social, ela reflete e reproduz as desigualdades, seus conflitos e seus silenciamentos. Para mulheres docentes, ensinar e cuidar torna-se, mais uma vez, um ato de resistência diante de um sistema que falha em garantir a segurança, a dignidade e a vida.

Há um risco de apagão de professoras/es no Brasil. O relatório produzido pelo Instituto Semesp (2022), mostra que o déficit de professoras/es pode chegar a 235 mil até 2040. Os principais problemas elencados pelo relatório são: desinteresse do jovem em seguir carreira docente, envelhecimento do corpo docente nos últimos anos e abandono da profissão devido às condições de trabalho.

Os dados apresentados pelo Instituto Semesp (2022) não podem ser lidos apenas como uma projeção quantitativa de déficit de profissionais, são sintomas de profunda crise estrutural que atravessa o trabalho docente no Brasil. O desinteresse das/os jovens pela carreira, o envelhecimento do corpo docente e o abandono da profissão são resultados de condições materiais, simbólicas e institucionais que desvalorizam sistematicamente a docência. Esse cenário fica evidente nas narrativas das professoras interlocutoras desta pesquisa, que relatam jornadas extenuantes, baixos salários, violências de gênero e raça, ausência de políticas de cuidado, controle institucional e precarização do trabalho.

Quando mulheres, principalmente mulheres negras e mães, resistem em permanecer na docência, fazem-no em um contexto que constantemente as quer para fora. Elas nadam na contracorrente. Cansa, o preço é alto. O risco do apagão docente não é um fenômeno do futuro, é um processo em curso, alimentado por um sistema educacional que falha em garantir condições dignas de existência, permanência e reconhecimento para quem sustenta a escola pública todos os dias.

Diante de todo esse cenário, o que esta pesquisa permite afirmar? Retomo a questão/problematização que esteve comigo ao longo de todo esse percurso: *como se materializam os efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça na carreira de mulheres na docência e na produção científica de Jataí?*

À luz dos diálogos que estabeleci com as narrativas das professoras ao longo desta pesquisa, é possível afirmar que os efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça se

materializam de forma profunda, cotidiana e estrutural na carreira das mulheres que ensinam em Jataí, bem como em suas possibilidades de inserção, permanência e reconhecimento na produção científica. Esses efeitos se constituem como um conjunto de mecanismos interseccionais que atravessam trajetórias, corpos, tempos e afetos, produzindo desigualdades persistentes no modo como essas mulheres vivem, exercem e significam a docência.

A materialização desses efeitos se evidenciam nos corpos, pelo cansaço, adoecimento e maternidade sobrecarregada; nas trajetórias, pelas interrupções de sonhos e objetivos, pelas desistências, pela exclusão nas instituições, como as instituições de ensino superior, a escola e as políticas educacionais; nas relações de poder, pelos silenciamentos, pela vigilância e pela deslegitimação do trabalho, das escolhas pedagógicas, e do conhecimento; nas ausências, quando mulheres negras não chegam, não permanecem e/ou não são vistas.

Na produção de conhecimento, há uma ausência de professoras negras nas licenciaturas, há o apagamento curricular de mulheres científicas, sobretudo cientistas negras; essa exclusão fica ainda mais evidente nos relatos das professoras formadas nas áreas de Física e Química. A materialização dos efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça, na produção científica, é a presença hegemônica da branquitude como norma epistemológica.

Na carreira docente e nas condições de trabalho, a materialização dos efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça são evidenciadas pela vigilância excessiva, desqualificação intelectual e controle institucional das professoras; o racismo que atravessa seus cotidianos, a falta de políticas institucionais de proteção e enfrentamento à violência. A maternidade também é um marcador desses efeitos, ao implicar interrupção de suas formações, sobrecarga de tempo, culpa, exaustão, penalização econômica de quem se licencia para estudar e cuidar. A maternidade funciona como barragem institucional.

No contexto social de Jataí, a materialização dos efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça também se operam pela herança colonial da posse de terras e da hegemonia de poder dada a famílias como os Vilela e os Carvalho. A classe é um marcador relacional de pertencimento e exclusão. Portanto, a docência em Jataí é um território atravessado pela colonialidade.

Apesar de todo esse cenário, aprendo a esperar com a resistência das professoras interlocutoras. A resistência delas é condição para a permanência e reexistência na profissão. A esperança aparece na narrativa delas como prática política. Essa resistência é coletiva, é possibilidade de criatividade, de afetividade, de aquilombamento; é a reivindicação da justiça social.

O contato com as professoras interlocutoras desta pesquisa foi, para mim, profundamente formativo, político e afetivo. Ouvir suas narrativas exigiu descolonizar o ouvido, isto é, desaprender escutas apressadas, hierarquizadas e instrumentalizadas, para construir uma escuta ética, atenta e comprometida com o reconhecimento da dor e da experiência do outro. Descolonizar o ouvido significa escutar sem antecipar respostas, sem enquadrar vivências em categorias rígidas, permitindo que as histórias emergissem em sua complexidade, contradições e afetos. Ao longo desse processo, compreendi que ouvir é também um ato de cuidado e de responsabilidade.

Concluo esta pesquisa profundamente esperançosa, sobretudo porque não me sinto sozinha. A partilha das narrativas revelou que nossas dores não são individuais, mas coletivas, e que é na coletividade que encontramos forças para seguir enfrentando as lutas cotidianas, em nome do que acreditamos. Saber que posso contar com elas, e que elas podem contar comigo, fortalece minha caminhada e sustenta minha resistência. Desejo, ao final deste percurso, que estas mulheres, e muitas outras professoras, leiam este trabalho e se sintam acolhidas, assim como eu me senti acolhida por elas. Elas encontraram tempo para esta pesquisa, mesmo diante da falta dele. Elas me ensinaram, na prática, sobre solidariedade, coletividade e *Dororidade*. Sofremos juntas, esperamos juntas, aprendemos juntas sobre nós mesmas. Mesmo após quatro anos de pesquisa, seguimos em contato, firmes, tecendo vínculos que extrapolam o estudo. Essa caminhada nos ensina que produzir conhecimento também é construir comunidade.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis, seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me torno e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro com o achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura do bem-querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária do *quefazer* docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido (Paulo Freire, 2018b, p. 139).

À luz das palavras de Paulo Freire, concluo esta tese reafirmando que a docência, mesmo atravessada por dores, violências e desigualdades estruturais, permanece como um campo de disputa marcada pela alegria, pela esperança e pela boniteza do ato de ensinar. As professoras interlocutoras, e eu, revelamos que resistir na docência é uma prática cotidiana

coletiva e politicamente situada, sustentada pelo compromisso com a educação como prática da liberdade. A alegria que fala Paulo Freire (2018b) não nega o sofrimento e a dor, tampouco romantiza as condições adversas do trabalho docente; ela se constitui, antes, como força ética da busca rigorosa por justiça social, dignidade e reconhecimento.

Lutar por melhores condições de trabalho para mulheres professoras é lutar pela qualidade da educação pública e o direito das mulheres à vida digna. Isso implica salários justos, valorização profissional, tempo para estudar, pesquisar e produzir conhecimento, políticas de formação continuada, condições adequadas de trabalho, redes de proteção contra violências de gênero e políticas públicas que reconheçam as especificidades da maternidade, do cuidado e das desigualdades raciais que atravessam a profissão docente. Não é possível construir uma educação comprometida com a justiça social enquanto as professoras seguem sobrecarregadas, adoecidas, precarizadas e submetidas a múltiplas formas de violência. Cuidar das professoras é também cuidar da escola pública, da ciência e da democracia.

Ensinar, aprender, pesquisar, comunicar, a *Dociência*, como demonstram estas trajetórias, são atos indissociáveis de esperança, como ação consciente, crítica e comprometida com a transformação do mundo. Assim, encerro este percurso afirmando que a docência exercida por mulheres, mulheres negras e da classe trabalhadora, em Jataí, é atravessada por relações de poder que produzem desigualdades, mas também por práticas de resistência que reinventam sentidos, constroem comunidade e mantém viva a possibilidade de outros futuros. Que este trabalho seja, portanto, parte dessa procura, um ato de escuta, de reconhecimento e de compromisso com uma educação rigorosa, alegre e radicalmente comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 01, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 22 set. 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Aborto é um dos principais causadores de mortes maternas no Brasil. Brasília, DF: TV Câmara, 25 nov. 2014. *Expressão Nacional*. Apresentação: Maristela Sant'Ana. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/tv/445740-aborto-e-um-dos-principais-causadores-de-mortes-maternas-no-brasil/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Documento de Área – Ensino*. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério das Mulheres. Mulheres recebem 19,4% a menos que os homens, aponta 1º Relatório da Transparência Salarial. 25 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-1o-relatorio-de-transparencia-salarial>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social (SECOM). Em Goiás, Ligue 180 registra aumento de 34% nos atendimentos em 2024. Brasília, DF: SECOM, 6 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/ligue-180-balanco-2024-em-goias-ligue-180-registra-aumento-de-34-nos-atendimentos-em-2024>. Acesso em: 18 jan. 2026.

CARDOSO, Bruno Baptista; VIEIRA, Fernanda Morena dos Santos Barbeiro; SARACENI, Valéria. Aborto no Brasil: o que dizem os dados oficiais?. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 1-13, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/01002-311x00188718>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/8vBCLC5xDY9yhTx5qHk5RrL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2026.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 339 f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo negro, 2011.

CHAGAS, Flomar Ambrosina Oliveira. Profissão-Professor. **Folha do Sudoeste**, Jataí GO, v. 724, 09 out. 2003.

COELHO, Márcio Cardoso. “**Te afirma, sou Márcio**”: experiência negra, negritude, educação física e educação libertadora em uma autoetnografia crítica em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. Tradução: Bruna Barros, Jess Oliveira. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

DAS CHAGAS FILHO, João Roque; DA SILVA, Viviane Rosa; DE OLIVEIRA, Túlio Fernando Mendanha. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS, 2019-2022, CORONELISMO E NEOLIBERALISMO. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 4, p. 1639-1654, 2023.

DE ARAÚJO, Sandra Santos. **Políticas Intersectoriais e Interseccionais de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher e Escolas Públicas do Município de Biritinga-BA: Redes e Reexistências**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (Brazil).

DEUS, Sandra de Fatima Batista de. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora, 2023.

ESTADÃO CONTEÚDO. **Ataques em escolas no Brasil mataram 35 alunos e professores até 2022, indica relatório**. Terra, [S. l.], 5 abr. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ataques-em-escolas-no-brasil-mataram-35-alunos-e-professores-ate-2022-indica-relatorio,4f9a2157bd2698cff7924fb6f130c130xzfwzfd.html>. Acesso em: 19 jan. 2026.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Pallas Editora, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FICAR DE BEM. **Violência contra a mulher atinge nível histórico e expõe a falência do sistema de proteção**. Santo André: Ficar de Bem, 14 mar. 2025. Disponível em: <https://ficardebem.org.br/violencia-contr-a-mulher-atinge-nivel-historico-e-expoe-a-falencia-do-sistema-de-protecao/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, [S.L.], v. 12, n. 29, p. 1-24, 1 maio. 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>. Acesso em: 6 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo hermenêutico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. **Mulheres ricas pagam, mulheres pobres morrem**: aborto em debate na Radis. Rio de Janeiro: Informe ENSP, 8 ago. 2018. Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/44215>. Acesso em: 18 jan. 2026.

G1. “Tô sem condição nenhuma de voltar para a sala de aula”, diz professor espancado por pai de aluna no DF. Brasília, 21 out. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2025/10/21/to-sem-condicao-nenhuma-de-voltar-para-a-sala-de-aula-diz-professor-espancado-por-pai-de-aluna-no-df.ghtml>. Acesso em: 19 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **Mulheres negras e educação**: trajetórias de vida, histórias de luta. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 2000, Salvador. Anais Eletrônicos. Salvador, 2000. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas_negras.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 115-147, 1 mar. 2008.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>. Acesso em: 6 out. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kania Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 25 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2024.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectivas, 2019.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Tradução: Vera Josceline. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Jataí: Panorama**. Rio de Janeiro, 2026. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/jatai.html>. Acesso em: 7 jan. 2026.

KETZER, Patricia; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. “Por uma Extensão Universitária Latino-Americana e Feminista”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 32, n. 3, 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE FEMINICÍDIOS (LESFEM). **Feminicídios consumados e tentados no Brasil – 2024**. Londrina: UEL, 26 fev. 2025. Disponível em: <https://sites.uel.br/lesfem/monitor-brasil/feminicidios-consumados-e-tentados-no-brasil-2024/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

LEÓN, Lucas Pordeus. Programa oferece bolsas no exterior para negras, indígenas e ciganas. **Agência Brasil**, 20 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/programa-oferece-doutorado-para-mulheres-negras-indigenas-e-ciganas>. Acesso em: 28 jan. 2025.

LOBO, Carla Marina Neto das Neves. **Mulheres professoras e a interseccionalidade interdisciplinar e transversal na prática docente**. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Magistério de 1º grau**: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LUZ, Aline Costa da; RÊSES, Erlando da Silva. Diálogos entre extensão universitária e educação popular feminista na formação de promotoras legais populares no Distrito Federal e em Goiás. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8756>. Acesso em: 26 fev. 2025.

MACEDO, Aldenora Conceição de; DEVECHI, Cátia Piccolo Viero. Coletividades interseccionais e justiça integradora: interpretando a relação entre justiça social e interseccionalidade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 80, p. 1051-1074, maio/ago. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596x2023000201051. Acesso em: 15 jan. 2026.

MENDES, Michelly da Silva. **Currículo e interseccionalidade**: construção do espaço de poder da mulher preta oficial combatente da PMRO. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/tempYC7DF1wWu9O9TNKzCD2.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2025.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MOREIRA, Evelize Zamone. **A relação entre maternidade e docência no processo de formação e constituição identitária da profissão**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição**: Por um ensino de História situado, decolonial e interseccional. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MOURA, Mariana de Almeida de. **Se fosse um passarinho, também iria voar**: a escola e a educação das crianças em situação de acolhimento institucional. 2021. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

MUNHOZ, Bárbara Alves. **Educação, interseccionalidade e direitos humanos**: um estudo sobre o currículo, ações pedagógicas e formação de professores para a Penitenciária Estadual Feminina Suely Maria de Mendonça em Porto Velho/RO. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023. NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2019.

OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO. **Déficit de profissionais da educação na Rede Pública Estadual de Goiás**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://obsestadosocial.com.br/documentos/estudos-conjunturais-deficit-de-profissionais-da-educacao-na-rede-publica-estadual-de-goias/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

PASSAPUSSO, Russo; BARRETO, Roberto; CHAO, Mano. Sulamericano. In: **O Futuro Não Demora**. [S. l.]: Independente, 2020. Disponível em: <https://baianasytem.com.br/musicas/sulamericano/>. Acesso em: 27 set. 2024.

PAULA, Janaína Nayara de. A cor da ternura: o desafio de ser professor negro na educação atual do sudeste goiano. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras** - v.1, n. 1, p. 21-38. São Paulo: Blucher, 2016.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINTO JÚNIOR, Rafael Alves. **O sudoeste de Goiás como território de fronteira: a colonização do Certão do Gentio Cayapó (1830-1900).** Revista De História Da UEG, 2016. p. 37-61. Disponível em www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/4210. Acesso em: 7 jan. 2026.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialismo do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: Perspectivas Latinas Americanas, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

REAL, Luara Rodrigues. **Professoras universitárias negras de língua inglesa do Brasil e o letramento racial crítico: práticas subversivas em narrativa autobiográfica.** 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2022.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de s; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 1-17, 8 ago. 2020.

RODRIGUES, Vanessa Ionara dos Santos. **Ser do seminário baiano: construções identitárias entre jovens rurais estudantes da Escola Família Agrícola de Jaboticaba - EFAJ, em Quixabeira - Bahia.** 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade), Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2020.

SAITOVITCH, Elisa Baggio; FUNCHAL, Renata Zukanovich; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; PINHO, Suani Tavares Rubim de; SANTANA, Ademir Eugênio de (org). **Mulheres na Física: casos históricos, panorama e perspectivas.** São Paulo: Livraria da Física, 2015. Disponível em: https://www1.fisica.org.br/gt-genero/images/arquivos/Mulheres_Pioneiras_/livro-mulheres-na-fisica.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

SAITOVITCH, Elisa Baggio; LIMA, Betina S.; BARBOSA, Marcia Cristina. **Mulheres na Física: uma análise quantitativa.** In: SAITOVITCH, Elisa Baggio et al (org.). **Mulheres na Física: casos históricos, panorama e perspectivas.** São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 43-61. Disponível em: https://www1.fisica.org.br/gt-genero/images/arquivos/Mulheres_Pioneiras_/livro-mulheres-na-fisica.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

SANTO, Paulo Roberto do Espírito. **Educação popular e cultura digital: trajetórias, mediações e cartografias formativas na Fundação Fé e Alegria.** 2025. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

SANTOS, Amanda Oliveira dos. **Educação feminista e antirracista: Narrativas de Estudantes Negras em Maringá-BA.** 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade), Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.

SANTOS, Cícera Maria Mamede. **Estágio supervisionado e narrativas de formação do docente - formador**: fundamentos teóricos e práticas docentes. 2021. 217 f. Dissertação (Mestrado Educação), Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021.

SANTOS, Luciana Lima dos. **O brincar e as diferenças**: escrevivências (auto)formativas com professores(as) na Brinquedoteca Criação. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade), Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2021.

SANTOS, Vitória Brito. **Condição de ser gente**: entre a mídia, a construção das identidades infantis, os direitos humanos e o (não)olhar docente. 2022. 169 f. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social), Universidade Feevale, Rio de Janeiro, 2022.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 30, e174729, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**: déficit de professores na educação básica pode chegar a 235 mil em 2040. São Paulo: Semesp, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SERPA, Verônica. Mulheres negras são 72% das vítimas de homicídio por arma de fogo, diz relatório. *Alma Preta*, 9 mar. 2025. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/mulheres-negras-sao-72-das-vitimas-de-homicidio-por-arma-de-fogo-diz-relatorio/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SILVA, Zuleide Paiva da Silva; QUEIROZ, Marilene dos Santos (org). **Experiências (auto)formativas diarizadas na Educação Universitária**: pedagogias feministas e epistemologias decoloniais. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023.

SILVA, Anne Caroline da. **Vivências do processo de escolarização de estudantes negros com deficiência e de suas famílias**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2022.

SILVA, Murilo Borges. **Pelos caminhos da abolição**: os últimos anos da escravidão e as experiências de liberdade em Jataí. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e da Terra) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Simônia Peres da. A reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. cap. 4, p. 131-150. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

SILVA, Sulamita Rosa da. **Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco**. 2019. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

SOARES, Karine de Assis Oliveira; CHAGAS, Flomar Ambrosina Oliveira. Docência numa abordagem interseccional: revisão de literatura no catálogo da Capes. *Itinerarius Reflectionis*,

Jataí, v. 20, n. 3, p. 1-9, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/76969>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOUZA, Vaneza Oliveira de. **Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas**: escrituras e (re)invenções na educação básica. 2020. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade), Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2020.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. **Colonialidade e insurgência**: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, [S. l.], v. 24, n. 24, p. 35-52, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4176>. Acesso em: 27 set. 2024.

TENENTE, Luiza. **Em 3 anos, Brasil tem 27 ataques de violência extrema em escolas**: por que tantos casos? *GI*, 3 jun. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/06/03/em-3-anos-brasil-tem-27-ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-por-que-tantos-casos.ghtml>. Acesso em: 19 jan. 2026.

TOKARNIA, Mariana. **Estudo da Unesco mostra que mulheres são minoria nas ciências**. *Agência Brasil*, 11 jul. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/mulheres-sao-minoria-nas-ciencias-diz-pesquisadora-da-unesco>. Acesso em: 20 abr. 2026.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografia**: uma alternativa conceitual. *Letras de Hoje*, v. 37, n. 4, 2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14258>. Acesso em: 26 fev. 2025.

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

MULHERES NA DOCÊNCIA



INTERSECCIONALIDADES E RESISTÊNCIAS

Karine de Assis Oliveira Soares
Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

APOIO:



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

Câmpus
Jatáí

PROEX
Pró-Reitoria de Extensão

PPGECM/IFG
Programa de Pós-Graduação em
Educação para Ciências e Matemática



FAPEG
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de Goiás

**Água Forte
Ateliê**



SINASEFE
SEÇÃO SINDICAL JATÁI





INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Produto de comunicação | |

Nome Completo da Autora: Karine de Assis Oliveira Soares

Matrícula: 20221020340057

Título do Trabalho: Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências.

Autorização - Marque uma das opções

- ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
- ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

A referida autora declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES
Data: 29/06/2026 14:47:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Local

Jataí, 29/6/2026.
Data

Assinatura da Autora e/ou Detentora dos Direitos Autorais



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☒ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Produto de Comunicação | |

Nome Completo da Autora: Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

Matrícula:

Título do Trabalho: Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.



Documento assinado digitalmente
FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS
Data: 29/06/2026 23:44:16-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Jataí, 29/6/2026.

Assinatura da Autora e/ou Detentora dos Direitos Autorais

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Soares, Karine de Assis Oliveira.

Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências [recurso eletrônico] / Karine de Assis Oliveira Soares; Flomar Ambrosina Oliveira Chagas. -- 2026.

xxix; 29 f.; il.

Produto Educacional (Doutorado) – Produto de comunicação – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2026.

Vinculado à Tese: Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências para a construção de uma ciência plural.

Inclui referências.

1. Docência. 2. Genero. 3. Feminismo negro. 4. Educação pública. I. Chagas Flomar Ambrosina Oliveira. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Wilma Joaquim da Silva – CRB 1/1850 – Câmpus Jataí. Cód. F47/2026-1.


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

ATA DE DEFESA DE TESE

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Tese intitulada **Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências para a construção de uma ciência plural**, sob orientação de Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, apresentada pela aluna **Karine de Assis Oliveira Soares (20221020340057)** do Curso **Doutorado Profissional em Educação para Ciências e Matemática (Câmpus Jataí)**. Os trabalhos foram iniciados às **13:30** do dia **18/06/2026** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas** (Presidente)
- **Aline da Costa Luz** (Examinadora Interna)
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes** (Examinadora Interna)
- **Eva Aparecida de Oliveira** (Examinadora Externa)
- **Monica Abrantes Galindo** (Examinadora Externa)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Tese, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

PRODUTO EDUCACIONAL - MULHERES NA DOCÊNCIA: INTERSECCIONALIDADES E RESISTÊNCIAS

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Eva Aparecida de Oliveira**, em 18/06/2026 17:11:58 com chave **f60c92c46b511f18763005056a537a4**.
- **Monica Abrantes Galindo**, em 18/06/2026 17:11:16 com chave **dc44af06b511f187ea005056a537a4**.
- **Mara Rubia de Souza Rodrigues Moraes**, em 18/06/2026 17:10:51 com chave **cde1ffa6b511f18952005056a537a4**.
- **Aline da Costa Luz**, em 18/06/2026 17:10:02 com chave **b06af18e6b511f18952005056a537a4**.
- **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas**, em 18/06/2026 17:07:27 com chave **54348f2e6b511f1ac85005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 18/06/2026

Código de Autenticação: 9dc867



DADOS GERAIS DO PRODUTO EDUCACIONAL

Autoria: Karine de Assis Oliveira Soares

Coautoría: Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

Título: Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências

Vínculo do produto: Tese intitulada: “Mulheres na *Dociência*: interseccionalidades e resistências para a construção de uma ciência plural”

Categoria: Produto de comunicação (Brasil, 2019)

Linha de Pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática.

Sublinha: Linguagem, cultura e sociedade.

Público Alvo: Todas, todos e todes

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto

Divulgação: Formato online.

Instituições envolvidas: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - (IFG/Câmpus Jataí); Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM); Pró-Reitoria de Extensão (Proex IFG); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg)

Idioma: Português

Cidade: Jataí-GO

País: Brasil



Apresentação

Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências é uma websérie documental que nos convida a revisitar nossas memórias escolares e refletir sobre a presença das mulheres na educação. A docência no Brasil é protagonizada por elas, porém esse protagonismo não implica valorização e/ou reconhecimento. Em um país marcado por desigualdades de gênero, raça e classe, torna-se essencial dar voz às professoras que conciliam o trabalho docente com a formação contínua e a maternidade. A websérie é fruto de uma pesquisa que investiga como essas relações se manifestam na trajetória de professoras da Educação Pública de Jataí, permitindo que suas histórias se tornem também parte da nossa história coletiva.

A construção desse produto educacional foi elaborada a partir dos *Círculos de Cultura* de Paulo Freire (2018, 2022) e da *Pedagogia Engajada* de bell hooks (2017; 2020; 2021), ao promover a escuta e o diálogo como forma de construção coletiva do conhecimento. O processo de elaboração do produto partiu das vivências das professoras, com destaque para suas experiências e saberes, e seguiu para a tematização e problematização de suas trajetórias, permitindo que elas refletissem criticamente sobre as estruturas de opressão que atravessam seu trabalho e suas identidades. Na *Pedagogia Engajada*, bell hooks (2017) reforça o compromisso com o ensino emancipatório e afetivo, que reconhece a interseccionalidade das opressões de gênero e raça. Assim, este produto educacional foi concebido como um espaço de reparação, justiça social e fortalecimento dos direitos humanos, reafirmando a centralidade das vozes das mulheres professoras na luta contra o racismo, o sexismo e outras formas de desigualdade na educação.

A websérie é um espaço de amplificação de vozes e de problematização das condições de trabalho das professoras. As gravações e discussões promovidas ao longo do processo foram momentos de tematização e análise crítica da realidade, permitindo que as docentes refletissem sobre as estruturas que atravessam suas trajetórias. Inspirada na dialogicidade freireana, a produção audiovisual propõe não apenas o debate sobre as dificuldades enfrentadas, mas também um convite à ação para transformar o cenário da docência.

Disponibilizada gratuitamente no *YouTube*, com legendas em português, inglês e tradução para Libras, *Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências* buscou alcançar um público amplo que compreendesse todas as pessoas interessadas em dialogar sobre desigualdade, educação e valorização docente.

Logline²⁶

Cinco professoras da rede pública de uma cidade do interior de Goiás narram como o sexismo, o racismo e as desigualdades de classe atravessam suas trajetórias formativas e profissionais, transformando a docência em espaço de resistência coletiva.

Premissa

A partir da escuta sensível das histórias de cinco mulheres professoras da rede pública de ensino de Jataí-GO, a websérie propõe deslocar o olhar sobre a docência de mulheres, revelando as marcas do racismo, do sexismo e da desigualdade de classe, ao mesmo tempo em que evidencia a força dos afetos, da coletividade e da resistência como práticas cotidianas de transformação social.

Memorial do processo criativo

Sempre flertei com o audiovisual. O cinema me acompanha há muito tempo, mas é no cinema documental que encontro abrigo. Há algo na escuta do real, no tempo das pessoas, nos silêncios que dizem tanto quanto as palavras, que sempre me atravessou. Consumo documentários como quem busca fôlego, quase semanalmente, volto para lembrar que contar histórias também é uma forma de permanecer no mundo.

Durante muitos anos, jamais imaginei que eu mesma construiria um filme. Muito menos algo pelo qual sentiria tanto orgulho. *Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências* nasceu assim: sem pretensão inicial de obra, mas como desejo, um desejo que foi ganhando corpo, palavra e imagem. O doutorado no IFG me abriu esse caminho, mas ele nunca foi um percurso solitário. Essa websérie é fruto de encontros. De amizades que acreditaram e confiaram quando tudo ainda era uma ideia. De pessoas que desejaram junto comigo, a ponto de transformar esse desejo em prática. Não sou autora sozinha. Nunca fui. Esse filme é feito de coautoria, de afeto e de confiança.

Desde 2022, depois de ingressar no doutorado e de consolidar o tema da pesquisa, passei a olhar o mundo como quem imagina imagens. Cada caminhada, cada viagem, cada paisagem bonita vinha acompanhada de uma pergunta quase automática: e se isso fosse filmado? E se essa cachoeira fizesse parte da narrativa? E se esse cerrado entrasse no filme? O cerrado nos guiou. Ele sempre nos guiou. Sua força de resistência, de renascimento após o fogo,

²⁶ Logline se refere ao resumo da obra audiovisual que capta a essência da produção.

de permanência, tornou-se metáfora do nós somos, mulheres da educação pública: casadas, mas insistentes; feridas, mas férteis.

Nunca foi nossa intenção filmar dentro da escola. Essa foi uma decisão estética, mas sobretudo política. Professoras não existem apenas nas escolas, dentro de um estereótipo. Elas existem nos quintais, nas cozinhas, nos jardins, nos encontros, nas pausas. Existem lugares nos onde respiram. Quisemos deslocar o olhar, romper a imagem endurecida da professora diante do quadro, sempre ensinando, sempre disponível. Quisemos mostrar mulheres inteiras. Mulher com vida que pulsa para além dos muros institucionais.

Essa websérie me ensinou sobre o poder de estar junto. Sobre como criar coletivamente é também uma forma de cuidado e de respeito. Aprendi que o cinema pode ser abrigo, pode ser escuta, pode ser gesto de resistência. *Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências* carrega muito de mim, mas sobretudo, carregam muito de nós. É um filme feito com o tempo que respeito, com a amizade que permanece. Um filme que existe porque acreditamos, juntas, que nossas histórias merecem ser contadas.

FICHA TÉCNICA**TÍTULO**

Mulheres na docência: interseccionalidades e resistências

SINOPSE

Cinco mulheres, professoras da rede pública de Jataí, contam suas histórias formativas e profissionais, que perpassam questões relacionadas ao sexismo, racismo e desigualdade de classe. Diante dos múltiplos atravessamentos do trabalho docente, essas mulheres enfrentam com resistência a precarização do trabalho, a conciliação entre docência e maternidade e os preconceitos.

DURAÇÃO TOTAL

1 hora e 11 minutos

ANO DE PRODUÇÃO

2024

DISPONÍVEL EM

<http://youtube.com/docenciaeresistencia>

DIREÇÃO

Karine de Assis Oliveira Soares

ROTEIRO

Karine de Assis Oliveira Soares

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

EDIÇÃO

Karine de Assis Oliveira Soares

Thiago Silva da Luz

CAPTAÇÃO DE IMAGENS

Thiago Silva da Luz

Omar Otton Leal Borges

CAPTAÇÃO DE ÁUDIO

Thiago Silva da Luz

Omar Otton Leal Borges

NARRAÇÃO

Amanda Moura Badarane

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

Karine de Assis Oliveira Soares

Lilian Fabiana Barbosa Souza

Simone Rosa da Silva

LEGENDAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Karine de Assis Oliveira Soares

Omar Otton Leal Borges

Thiago Silva da Luz

LEGENDAS EM LÍNGUA INGLESA

Omar Otton Leal Borges

INTÉRPRETE DA LIBRAS

José Gabriel Antunes Assis

DESIGNER GRÁFICO

Thiago Silva da Luz

CENOGRAFIA

Estael de Lima Gonçalves

Karine de Assis Oliveira Soares

Omar Otton Leal Borges

Simone Rosa da Silva

COLABORADORAS/ES

Aline da Costa Luz

Amanda Moura Badarane

Eliane Raimann

Estael de Lima Gonçalves

Evaldo Gonçalves Silva

Fabiana Ferreira

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

Geovana Assis Silva

Mikaelly de Lima Gomes

Perpétua Bernardes

Simone Rosa da Silva

APOIO

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás - (IFG/Câmpus Jataí)

Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM)

Pró-Reitoria de Extensão (Proex IFG)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg)

Ateliê Água Forte

Sinasefe Seção Sindical Jataí

Coletivo Atravessamentos



EPISÓDIO 1

CONFLUINDO VOZES

13min:24s



CONFLUINDO VOZES

Neste primeiro episódio, são apresentadas as cinco professoras da rede pública de ensino de Jataí/GO que protagonizam a websérie. Cada uma compartilha suas trajetórias pessoais e profissionais, traçando um panorama das interseccionalidades que atravessam suas vidas. Elas discutem como suas identidades de gênero, raça e classe afetam suas experiências na educação, enfrentando desafios que vão desde a formação acadêmica até a atuação em sala de aula. Este episódio estabelece as bases para a websérie, revelando as histórias de vida que compõem suas vivências e resistências. A pluralidade de vozes se encontra para dar início a um diálogo necessário sobre a docência, marcada pela luta e pela busca por justiça social.



APONTE SUA CÂMERA
PARA O QR E ACESSE AO EPISÓDIO

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?
V=UUNQZHAUK8W&T=181S](https://www.youtube.com/watch?v=UUNQZHAUK8W&t=181s)



EPISÓDIO 2

CONFRONTANDO O SEXISMO CIENTÍFICO E ACADÊMICO

17min:47s



CONFRONTANDO O SEXISMO CIENTÍFICO E ACADÊMICO

No segundo episódio da websérie, as professoras entrevistadas discutem os desafios do sexismo no ambiente científico e acadêmico. Elas compartilham relatos sobre os obstáculos de gênero que enfrentaram ao longo de suas trajetórias profissionais. Os desafios acadêmicos, um campo historicamente dominado por homens e permeado por machismo estrutural. As narrativas revelam a persistente desigualdade de gênero, desde a formação até a prática docente, destacando as formas de resistência e luta que cada uma desenvolveu para superar as barreiras impostas pelo sexismo. Este episódio propõe reflexões sobre a importância de combater essas estruturas de opressão e a reconhecer o papel vital das mulheres na construção do conhecimento científico.



APONTE SUA CÂMERA
PARA O QR E ACESSE AO EPISÓDIO

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?
V=RPQME4K68JK&T=107S](https://www.youtube.com/watch?v=RPQME4K68JK&T=107S)



EPISÓDIO 3

CONFRONTANDO O RACISMO

18min:37s



CONFRONTANDO O RACISMO

O terceiro episódio da websérie aborda as experiências de racismo vividas pelas professoras negras no ambiente escolar e acadêmico. As entrevistadas compartilham suas trajetórias marcadas pela luta contra o racismo estrutural, evidenciando como essa realidade se manifesta desde a formação até a atuação profissional. Relatos que revelam as barreiras dadas pela discriminação racial e as estratégias de enfrentamento elaboradas por essas mulheres para resistir e sobreviver em um sistema que frequentemente invisibiliza e marginaliza suas vozes. Aborda-se as complexas interseções entre raça, gênero e classe na docência, chamando atenção para a urgente necessidade de transformação social e educativa que promova equidade e justiça para todas as pessoas negras na educação.



APONTE SUA CÂMERA
PARA O QR E ACESSE AO EPISÓDIO

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?
V=CLVZEEWWDVC&T=25S](https://www.youtube.com/watch?v=CLVZEEWWDVC&T=25S)



EPISÓDIO 4

**DOCÊNCIA,
RESISTÊNCIAS E
AFETOS**

16min:44s



DOCÊNCIA, RESISTÊNCIAS E AFETOS

No episódio final da websérie, há um diálogo sobre os significados da docência, a resistência frente à precarização do trabalho e a importância da comunidade nesse processo. As professoras entrevistadas refletem sobre os desafios, dores e as alegrias de ensinar, compartilhando estratégias de resistência frente a falta de valorização e as condições de trabalho inadequadas. Em meio a esses relatos, emerge também o poder dos afetos e das relações humanas na prática docente, que se tornam uma fonte de força para seguir adiante. Neste episódio, há o convite para o público refletir sobre a docência como lugar da resistência, e como uma profissão que precisa ser valorizada e respeitada em todas as suas dimensões.



APONTE SUA CÂMERA
PARA O QR E ACESSE AO EPISÓDIO

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?
V=JU UWQM5Y5G0&T=2S](https://www.youtube.com/watch?v=JU UWQM5Y5G0&T=2S)

RELATOS

VOZES DAS ENTREVISTADAS

“Ter sido entrevistada foi uma das experiências de percepção de mim mesma em um lugar de poder. Me senti corajosa. Tive a oportunidade de elaborar elementos da minha identidade que antes eu não pensava e sequer imaginava que poderia falar sobre, num espaço como a Websérie. É um espaço de reconhecimento e de privilégio, poder compartilhar minhas impressões sobre mim mesma com outras mulheres que podem estar passando ou ter passado pelo mesmo processo. Me refiro ao meu processo de assunção da minha negritude, que ainda está em consolidação”



RELATOS

VOZES DAS ENTREVISTADAS

“Esse momento foi extremamente importante para mim, poder compartilhar minha história de vida com as pessoas, meus anseios na educação, minhas expectativas na educação, o que almejo quando falo em ser professora. Quando fui convidada a participar, inicialmente fiquei nervosa, não imaginava o que falar, se iria condizer com a Websérie e se minha história de vida era interessante o suficiente para compartilhar. Mas, chegado o momento a condução das perguntas fizeram-me enxergar que não sei fazer outra coisa a não ser estar na sala de aula. Logo em uma escala de 1 a 5 avalio minha experiência muito além do que pensei, parabênz OS envolvidos”



RELATOS

VOZES DAS ENTREVISTADAS

“O que eu acredito ser importante na minha vida compartilhei com a websérie. Quero salientar que cada questionamento feito me fez refletir sobre o que quero para minha profissão, assistindo às outras professoras e aos depoimentos vi o quanto a educação é um divisor de águas na minha vida e que é a profissão que me faz feliz e realizada”



RELATOS

VOZES DAS ENTREVISTADAS

Foi uma experiência muito importante. Poder compartilhar um pouco da minha história. Ouvir outras histórias contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. O ambiente criado para a entrevista e as pessoas que lá estavam contribuíram para a fluidez da entrevista, era como uma conversa entre amigas. Algumas pessoas me disseram o quanto as vivências compartilhadas contribuíram de alguma maneira para suas vivência e reflexões pessoais.



RELATOS

VOZES DAS ENTREVISTADAS

“Foi uma experiência transformadora desde a entrevista até as repercussões. Quando a websérie foi finalizada, percebi que não estou sozinha. Outras mulheres também vivenciam desafios, dilemas e problemas que se parecem com os meus. A websérie acrescentou muita gente na minha vida, sinto que temos fortalecimento uma comunidade de professoras, e isso me fortalece, me dá esperança para continuar. Me senti acolhida por muita gente. O evento de lançamento me deu a oportunidade de rever tantas pessoas importantes da educação de Jataí.”



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste produto educacional esteve pautada nos critérios de avaliação estabelecidos pela Capes (Brasil, 2019) para produtos educacionais, considerando sua inovação, vinculação à linha de pesquisa e impactos prováveis. Conforme Rizzatti *et al* (2020), a potência inovadora de um produto educacional reside em sua capacidade de propor algo novo, enquanto Rony Freitas (2021) destaca que a relevância e o rigor metodológico são fundamentais para avaliar seu impacto na realidade estudada.

Em relação à inovação, a websérie trouxe uma abordagem inédita ao evidenciar as experiências de professoras atuantes no campo das ciências na rede pública de ensino, articulando a interseccionalidade entre gênero, raça e trabalho docente. O produto está vinculado à linha de pesquisa Organização Escolar, Formação Docente e Educação para Ciências e Matemática, sublinha Linguagem, Cultura e Sociedade, e sua aderência reside na problematização das desigualdades estruturais presentes no campo educacional e científico, as repercussões na prática docente, bem como as dimensões políticas do ensinar.

Os impactos prováveis do produto educacional foram considerados em diferentes aspectos. Primeiramente, ao trazer narrativas de professoras que enfrentam o machismo e o racismo em suas carreiras, estabelecendo um vínculo direto entre a pesquisa e o produto, fornecendo elementos para responder ao problema investigado: *como se materializam os efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça na carreira das mulheres na docência e na produção científica de Jataí?* O produto educacional teve como objetivo elaborar material audiovisual que apresente e discuta exemplos concretos das interseccionalidades de gênero e raça que afetam as carreiras de professoras da educação pública de Jataí. Além disso, a acessibilidade da websérie possibilitou sua difusão em contextos educacionais diversos, contribuindo para reflexões e práticas pedagógicas inclusivas. O impacto também se deu na formação docente, uma vez que a discussão sobre gênero e raça no ensino pode provocar mudanças metodológicas e curriculares, promovendo uma educação mais equitativa e que respeite a diversidade escolar.

Outro aspecto relevante foi a disponibilização do produto educacional em plataformas de acesso livre, o *Youtube*, ampliando seu alcance para públicos diversos. A inclusão de legendas possibilitou que o conteúdo chegasse a um público ainda maior, potencializando seu impacto educacional e social. Dessa forma, as visualizações e as interações nas plataformas foram consideradas para avaliar sua disseminação. A prototipagem do produto educacional ocorreu por meio de diferentes etapas de testagem e avaliação. Inicialmente, gravamos um

episódio piloto, que foi submetido à apreciação de um grupo de professoras e profissionais da educação. Esse processo permitiu a coleta de impressões e sugestões, contribuindo para o aprimoramento da proposta. A cada novo episódio produzido, realizamos avaliações com esse grupo, analisando não apenas o conteúdo, mas também aspectos técnicos, como qualidade de áudio e imagem. Para a captação dos vídeos, utilizamos celulares, tripés, microfones e gravador de voz, garantindo um material acessível e de qualidade.

Em relação a validação do produto educacional, entendida por Ivanise Rizzatti, Andrea Mendonça, Francisco Mattos, Giselle Rôças, Marcos Silva, Ricardo Cavalcanti e Rosemary Oliveira (2020) como avaliação e coleta de evidências do que foi produzido, ela ocorreu durante o lançamento oficial da websérie, em um evento público que reuniu cerca de 150 pessoas da comunidade acadêmica e escolar de Jataí. Esse momento possibilitou um diálogo entre as professoras interlocutoras e a comunidade, ampliando o alcance e o impacto da obra. Após o lançamento, realizamos a coleta de relatos das professoras participantes, para compreender os impactos da websérie em suas trajetórias profissionais e na forma como percebem as relações de gênero e raça na docência.

Consideramos que este produto educacional atuou na reparação histórica do machismo e do racismo, uma vez que destaca as formas pelas quais as mulheres e as pessoas negras foram historicamente excluídas do campo científico por meio do projeto colonial/moderno (Isabel Martins, 2019) e como essas exclusões continuam a afetar suas carreiras docentes até hoje. Ao discutirmos sobre esses desafios e apresentarmos exemplos concretos de como as interseccionalidades de gênero e raça afetam as carreiras das professoras, contribuímos para o reconhecimento dessas mulheres, destacando suas vivências e seus desafios em um campo dominado por homens brancos (Bárbara Pinheiro, 2020).

Assim, como afirma bell hooks (2020), a realidade precisa ser levada ao diálogo com outras pessoas para a construção da possibilidade de sua superação. Esse tipo de produto educacional pode ser um passo importante na construção da justiça social, dando vozes às professoras, que ao narrar suas histórias podem também refletir sobre elas. A websérie foi construída coletivamente, num diálogo constante sobre nossos atravessamentos enquanto pessoas pertencentes aos espaços formais e informais de aprendizagem, para que as possibilidades de enfrentamento e resistência sejam elaboradas coletivamente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação profissional e tecnológica em revista**, v. 5, n. 2, 2021.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução: Kania Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.
- MARTINS, Isabel. Prefácio. *In*: MONTEIRO, Bruno A. P; DUTRA, Débora S. A; CASSIANI, Suzani; SÁNCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D. V. L (Org.). **Decolonialidades na Educação em Ciências**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolinizando_saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.
- MENDONÇA, Andrea. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: docência em ciências**, 2020.

APÊNDICE B

Roteiro de diálogo com professoras da rede estadual de ensino da cidade de Jataí

Olá, me chamo Karine de Assis Oliveira Soares, sou Doutoranda em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Jataí e estou pesquisando as trajetórias profissionais e formativas das professoras que atuam na rede estadual de ensino da cidade de Jataí/GO. Além de doutoranda também sou professora do Ensino Médio. Nosso diálogo será gravado, e há um roteiro com alguns pontos que consideramos importantes, Sinta-se à vontade para pedir a interrupção da gravação e/ou do diálogo, quando julgar necessário. Quaisquer danos que esse processo lhe causar você terá total amparo de minha parte. Tudo bem?

1. Fale sobre você. Qual sua origem? Qual a sua história?
2. Quais caminhos a levaram a cursar licenciatura? Quais eram suas expectativas?
3. Como era sua relação com a instituição a que estava vinculada? Como foram suas experiências com as/os professoras(es), coordenadoras/os, secretária na instituição em que você se formou?
4. Quais foram as dificuldades que você encontrou em seu percurso formativo? Quais desafios? Pensou em desistir em algum momento? Se pensou em desistir e continuou em frente, o que a incentivou a continuar?
5. Suas expectativas foram alcançadas? Houve alguma frustração no percurso?
6. O corpo docente e o corpo discente eram formados por mulheres?
7. Havia mulheres negras?
8. As professoras e os professores falavam sobre mulheres cientistas?
9. Você já sofreu algum tipo de constrangimento durante sua graduação por ser mulher? Alguma situação que você passou e que seus colegas homens não passariam?
10. Como foi o processo de tornar-se professora? Como foram suas primeiras experiências em sala de aula?
11. Como é ser mãe e professora? Quais os principais desafios? Como é conciliar a maternidade e a docência? (para o caso de participantes que são mães).
12. Você já passou ou presenciou algum constrangimento no ambiente escolar por ser mulher? Entre os/as professores/as ou estudantes? Como se sentiu?
13. Você já passou ou presenciou alguma atitude racista na escola? Entre os/as professores/as ou estudantes? Como se sentiu?
14. O corpo docente da escola que você atua é composta por maioria de homens ou mulheres? Quantos são homens e quantas são mulheres?
15. Existem mulheres negras no corpo docente da escola em que você atua?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada **MULHERES NA DOCIÊNCIA: INTERSECCIONALIDADES E RESISTÊNCIAS**. Meu nome é Karine de Assis Oliveira Soares e sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte deste estudo, assine, por favor, ao final a última página deste documento, em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Caso você não queira participar você não será penalizada de forma alguma. Porém, se aceitar participar, as dúvidas que ocorrerem poderão ser esclarecidas por mim, via e-mail assis.karine@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, por meio do contato telefônico (64) 9 9955-6192. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2239 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1. INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Neste tópico estão todas as informações sobre a pesquisa, desde o título, objetivos, procedimentos e métodos nela envolvidos até a divulgação dos resultados.

1.1. Exposição do título, justificativa e objetivos da pesquisa

A pesquisa trata-se um estudo sobre a realidade de trabalho e seus atravessamentos de gênero e raça na carreira das professoras da área da rede estadual de ensino da cidade de Jataí/GO, cujo objetivo é compreender como se manifestam os efeitos da relação entre trabalho docente, gênero e raça na carreira docente. Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo narrativa que terá como participantes as professoras com formação na área de Ciências da Natureza, nas disciplinas de Biologia, Física e Química.

1.2. Procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

Para a coleta de dados será solicitado o preenchimento de um formulário com informações socioculturais, econômicas e formativas, e diálogos com questões abertas que serão feitas pela pesquisadora e gravadas em áudio com professoras da rede estadual de ensino de Jataí/GO. A análise do conteúdo será realizada pela pesquisadora responsável.

1.3. Especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação na pesquisa

Em relação aos riscos da pesquisa às participantes, embora sejam mínimos, temos que considerar o cansaço, o aborrecimento e a falta de tempo para o diálogo, além de desconforto,

constrangimento ou alterações de comportamento durante o preenchimento do formulário e da gravação de áudio do diálogo.

Você poderá se recusar a participar e/ou se recusar a responder quaisquer perguntas que lhe cause desconforto emocional e/ou constrangimento sem que lhe cause quaisquer penalidades, garantindo assim o seu direito de liberdade. Você também poderá recusar a gravação em áudio sem quaisquer penalidades ou danos. Terá o direito de pleitear indenização (reparação de danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa. Em relação aos benefícios da pesquisa, são a oportunidade de poder narrar suas histórias formativas contribuindo para a resistência e empoderamento de mulheres que enfrentam desafios no exercício da docência. O trabalho contribuirá para uma reflexão mais sensível sobre o papel das mulheres que atuam na docência da escola pública brasileira. Dialogar sobre gênero, raça e trabalho docente, numa sociedade marcada pelo patriarcalismo e racismo, é construir ações para garantir direitos coletivos e individuais.

1.4. Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa

A participante não terá despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa. E caso sofra qualquer tipo despesa, poderá solicitar o ressarcimento.

1.5. Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato da participante

Serão tomadas as medidas necessárias que garantirão a liberdade de participação, a integridade da participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-la, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade. Todos os dados coletados serão manipulados unicamente pela pesquisadora responsável. Toda e qualquer informação divulgada será descaracterizada para que não ocorra a identificação da participante.

1.6. Garantia de liberdade de participação

A participante terá a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização. Após a transcrição dos diálogos, as participantes terão acesso ao texto, antes da finalização dele. Não haverá divulgação dos resultados sem que antes tenha lido todas as transcrições do que foi dito.

1.7. Garantia de liberdade da participante em procedimentos específicos da pesquisa

Também está garantida à participante a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento durante o diálogo.

1.8. Apresentação de resultados

Os resultados desse estudo serão tornados públicos independentemente dos resultados que se apresentem ao final dele e serão divulgados para as participantes por meio da disponibilização

do texto elaborado pela pesquisadora, possibilitando a cada uma ter conhecimento do que foi elaborado a partir da sua própria fala.

1.9. Apresentação das estratégias para divulgação dos resultados

Os resultados encontrados ao final da pesquisa serão publicados na Tese de Doutorado em Educação para Ciências e Matemática, bem como em artigos científicos de periódicos indexados. Além disso, os resultados serão divulgados para as participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos.

1.10. Garantia de pleitear indenização

A participante tem o direito de pleitear indenização garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa, caso se sinta prejudicada no sentido de não ter sido respeitado o estabelecido neste termo.

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,portadora do CPF de nº....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado MULHERES NA DOCÊNCIA: INTERSECCIONALIDADES E RESISTÊNCIAS. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável, Karine de Assis Oliveira Soares, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação neste estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa aqui descrito.

Jataí, de de 202.....

Assinatura por extenso da participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável