



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E
CULTURA NA AMAZÔNIA - PPGSCA**



CARLIANDRA DOS SANTOS MACÊDO

**O TRABALHO DOCENTE DE MULHERES NA REGIÃO DO
LAGO DO ZÉ AÇÚ EM PARINTINS-AM.**

MANAUS

2026

CARLIANDRA DOS SANTOS MACÊDO

**O TRABALHO DOCENTE DE MULHERES NA REGIÃO DO LAGO DO ZÉ AÇÚ
EM PARINTINS-AM.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas como critério parcial para obtenção de título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Linha de Pesquisa 3: Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder.

Orientadora: Prof^a Dra. Yoshiko Sasaki

Coorientadora: Prof^a Dra. Dayana Rolim

MANAUS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- M141t Macedo, Carliandra dos Santos
 O trabalho docente de mulheres na região do Lago do Zé Açú em
 Parintins-Am / Carliandra dos Santos Macedo. - 2026.
 129 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Yoshiko Sassaki.
 Coorientador(a): Dayana Rolim.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia, Manaus, 2026.
1. Docência. 2. Gênero. 3. História Oral. 4. Memória. 5. Trabalho
 feminino. I. Sassaki, Yoshiko. II. Rolim, Dayana. III. Universidade Federal
 do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na
 Amazônia. IV. Título
-

**O TRABALHO DOCENTE DE MULHERES NA REGIÃO DO LAGO DO ZÉ AÇÚ
EM PARINTINS-AM.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, linha 3, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Yoshiko Sasaki (PPGSCA/ UFAM)
(Presidente)

Prof. Dr. Júlio Cláudio da Silva (PPGH/UFAM)
(Membro)

Prof. Dr. Adelson da Costa Fernando (PPGSCA/UFAM)
(Membro)

Prof. Dr. Arcângelo da Silva Ferreira (PPGH/UFAM)
(Suplente)

Prof. Dra. Cláudia Nunes Ribeiro (PPGSCA/UFAM)
(Suplente)

MANAUS

2026

Dedico este trabalho a minha mãe Elizandra (in memoriam), que sempre acreditou que sua filha podia chegar em lugares que ela nunca esteve.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho, seja ele de qualquer natureza, não pode ser realizado inteiramente sozinho, e este é um deles, é uma dissertação feita através de muitas ajudas, muitos socorros e suplicas. Início esta sessão agradecendo a Deus, por tantas vezes me sustentar em suas mãos, por guiar meus pensamentos e em todas as vezes em que meu coração se encheu de desilusão, fostes a luz e o caminho para continuar, agradeço a Virgem soberana mãe, por ser meu refúgio e meu consolo.

A minha mãe, que mesmo no plano espiritual continuou sendo a minha força, minha guia e meu escudo, obrigada por investir e acreditar em mim, obrigada por estar presente. Ao meu pai, que também fez sua passagem, você também me fez ser quem eu sou, me fez sempre querer provar que era capaz.

Agradeço a minha família, em especial ao meu marido Keiner e meu filho Joaquim, por serem o meu porto seguro, por cuidar e me amar incondicionalmente, mesmo nos momentos em que nem eu mesma poderia fazer isso. Meus agradecimentos a família do meu esposo, que também foram minha própria família, desde a graduação, a minha sogra, que também foi minha referencia materna nesses anos.

A minha prima Lanny e sua família, que nestes dois anos foram muito mais que família, obrigada pela amizade e pelo amparo.

Não poderia deixar de agradecer a minha tia de coração, Denise que me deu abrigo enquanto eu estava em Manaus, obrigada aos primos Otávio, Daniel e Thiago, por tantas vezes que me fizeram sentir parte da família, por não me deixarem sozinha e por todos os sorrisos.

Agradeço a amizade da Diana Maquiné, foi o melhor presente que a Ufam poderia me dar, juntas compartilhamos dores, sofrimentos, também sorrisos e muita força, obrigada amiga, por tudo.

Aos meus amigos do NEAB ou melhor, os Neabesties, que alegraram minhas tardes. De modo especial, agradeço meu amigo Roger, que me ajudou incontáveis vezes, a Dávila que compartilhou comigo a dificuldade em fazer uma pós-graduação longe de casa.

Meus agradecimentos especiais a todos os professores que eu tive a honra de conhecer e estudar, desde o mais longínquo tempo da pré-escola, ou como agora chamamos, Ensino Infantil, peço licença também para me desculpar com meus professores do Ensino Fundamental e dizer: eu mudei. Aos meus professores do Ensino Médio, meu coração se enche de alegria por lembrar que vocês muito me inspiraram a ser quem sou hoje. E de maneira muito especial eu

agradeço aos meus professores no curso de História do Cesp-Uea, não existem palavras capazes de expressar o quanto foi significativo e um divisor de águas vivenciar a realidade da universidade, mesmo sem saber, vocês por tantas vezes salvaram a minha vida, obrigada professor Júlio, João, Mônica, Arcângelo e Mary Tânia (*In memoriam*).

Agradeço aos professores do PPGSCA, por todo conhecimento, por toda bagagem e experiência, viver a pós-graduação foi sim um desafio, mas que foi recompensado dia a dia, com aulas impressionantes e cheias de muito conhecimento.

Agradeço também, e é claro, de maneira muito especial, minha orientadora, professora Yoshiko Sasaki, fundamental na produção dessa dissertação, obrigada por toda orientação e grande ajuda, obrigar por confiar o empréstimo de seus livros a mim, isso foi sem dúvidas algo que lembrarei por toda minha existência.

A FAPEAM- Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas pela concessão de bolsa integral para a produção desta pesquisa.

Agradeço também a todos os professores que contribuíram para a produção dessa pesquisa, os que muito contribuíram para que ela se tornasse realidade, obrigada professora Valdecy; Mara; Glória, Gracinete; Valdiza, Carla Vanessa; Andreia Marques; Andreia Queiroz; João e David.

E não menos importante, agradeço a mim, por não desistir mesmo nos momentos em que este era o principal desejo.

Hoje meu coração se enche de gratidão a todos, que me fizeram chegar a este lugar e dizer, não é o fim.

RESUMO

Esta dissertação analisa o trabalho docente de mulheres atuantes na Comunidade do Bom Socorro na região do Lago do Zé Açú, em Parintins-AM, problematizando de que modo as categorias de gênero e classe social atravessam e configuram suas trajetórias profissionais no Baixo Amazonas. O problema que orienta a pesquisa parte da seguinte questão: como gênero e classe operam na constituição das experiências e condições de trabalho dessas docentes? Sendo assim, o objetivo central consiste em analisar as condições de trabalho e os sentidos atribuídos à docência por essas mulheres, identificando os desafios enfrentados e as estratégias construídas no exercício cotidiano da profissão. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se na História Oral como metodologia de construção de fontes, por meio de entrevistas realizadas com professoras da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O referencial teórico articula as contribuições de Heleieth Saffioti, Joan Scott, Michelle Perrot, bell hooks e Rachel Soihet acerca da categoria analítica e relacional de gênero, bem como de Alessandro Portelli, Verena Alberti, Michel Pollak e Marieta de Moraes Ferreira no campo da História Oral. As análises evidenciam que a docência, para essas mulheres, constitui espaço de construção de identidades e inserção social, ao mesmo tempo em que evidenciam desafios estruturais relacionados à divisão sexual do trabalho, às múltiplas jornadas e às condições específicas da escola rural. Ao analisar as memórias dessas docentes, o estudo contribui para ampliar o debate sobre gênero, trabalho e território na história da educação no Baixo Amazonas, conferindo visibilidade às experiências de mulheres professoras situadas em contextos rurais frequentemente marginalizados na produção historiográfica.

Palavras-chave: Docência; Gênero; História Oral; Memória; Trabalho feminino; Território.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the teaching work of women educators active in the Bom Socorro Community, located in the Lago do Zé Açú region, in Parintins, Amazonas, examining how the categories of gender and social class intersect and shape their professional trajectories in the Lower Amazon. The research problem is guided by the following question: how do gender and class operate in the constitution of these teachers' experiences and working conditions? Accordingly, the main objective is to analyze the working conditions and the meanings attributed to teaching by these women, identifying the challenges they face and the strategies they develop in their daily professional practice. To this end, the study is grounded in Oral History as a methodology for source construction, based on interviews conducted with teachers from Early Childhood Education, Elementary Education, and Secondary Education. The theoretical framework brings together contributions from Heleieth Saffioti, Joan Scott, Michelle Perrot, bell hooks, and Rachel Soihet regarding gender as an analytical and relational category, as well as from Alessandro Portelli, Verena Alberti, Michel Pollak, and Marieta de Moraes Ferreira in the field of Oral History. The analyses reveal that teaching, for these women, constitutes a space for identity construction and social insertion, while also exposing structural challenges related to the sexual division of labor, multiple work shifts, and the specific conditions of rural schooling. By reconstructing these teachers' memories, the study contributes to expanding the debate on gender, labor, and territory in the history of education in the Lower Amazon, giving visibility to the experiences of women teachers situated in rural contexts that are often marginalized in historiographical production.

Keywords: Teaching; Gender; Oral History; Memory; Women's Work; Territory

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM – Amazonas

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGH – Programa de Pós-Graduação em História

PPGSCA – Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA/CESP- Universidade do Estado do Amazonas/ Centro de Estudos Superiores de Parintins.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEDUC- AM– Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar Amazonas

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS:

Tabela 1 – Grupos ocupacionais no trabalho, rendimento habitual e sexo	37
Tabela 2. Número médio de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos das pessoas de 14 anos ou mais de idade, na semana de referência, por sexo e grupos de idade.....	45
Tabela 4. Categoria ocupacional, por sexo em 2025.....	46
Tabela 5: Distribuição de docentes por sexo e modalidade na Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, escola Minervina Reis Ferreira.....	78
Tabela 6 – Perfil dos colaboradores da pesquisa.	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA: PAPÉIS SOCIAIS DE MULHERES E PROFISSÕES FEMININAS	18
1.1 Gênero: uma categoria analítica e relacional	20
1.2 A mulher brasileira na sociedade de classe no final do século XX e início do XXI	28
1.3 Gênero e a naturalização do ensinar: o cuidado como uma função feminina	39
CAPÍTULO II: PERCURSOS METODOLOGICOS E O BOM SOCORRO DO ZÉ AÇÚ COMO TERRITÓRIO DE PROTAGONISMO FEMININO	50
2.1 Percursos metodológicos: a História Oral como abordagem de pesquisa	52
2.2 O Lago do Zé Açú como território vivido e espaço social	64
2.3 Educação e protagonismo das mulheres professoras no Lago do Zé Açú	72
CAPÍTULO III: NARRATIVAS, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: ATRAVESSAMENTO DE GÊNERO E CLASSE ATRAVÉS DA HISTÓRIA ORAL.....	83
3.1 Vozes situadas: sujeitos, contextos e produção das narrativas	85
3.2 Trajetórias docentes: tornar-se e ser professora no Lago do Zé Açú.	99
3.3 Trabalho, gênero e classe nas narrativas docentes	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	119
REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

O trabalho docente realizado por mulheres ocupa lugar central na história da educação brasileira. Em diferentes tempos e espaços, foram elas que sustentaram grande parte da vida escolar do país, especialmente na educação básica e nas localidades mais distantes dos grandes centros urbanos. No entanto, a expressiva presença feminina no magistério não significou, automaticamente, reconhecimento social, valorização profissional ou superação das desigualdades historicamente impostas às mulheres no mundo do trabalho.

Ao longo do tempo, a docência foi associada a atributos considerados naturalmente femininos, como cuidado, paciência, dedicação, sensibilidade e vocação. Essa construção social contribuiu para consolidar o magistério como profissão amplamente feminina, ao mesmo tempo em que reforçou a ideia de que ensinar seria uma extensão das tarefas tradicionalmente atribuídas às mulheres no espaço doméstico.

Sendo assim, o ingresso massivo de mulheres na profissão docente ocorreu em meio a permanências estruturais: salários pouco valorizados, dupla ou triplas jornada de trabalho, naturalização do cuidado e desigual distribuição de poder no interior das instituições escolares, ou seja, mulheres ocupavam o lugar de professoras nas instituições enquanto ao homem recaíam os cargos de lideranças, como as direções, coordenações e os secretariados.

Desse modo, refletir sobre o trabalho docente feminino exige ultrapassar a simples constatação numérica da presença das mulheres nas escolas. É necessário compreender as relações que atravessam essa profissão, especialmente as marcas de gênero e classe social que sobressaem sobre trajetórias profissionais, escolhas ocupacionais, condições de trabalho e reconhecimento público.

Quando essa discussão passa a ser focada em contextos rurais no Baixo Amazonas, novos elementos podem ser visualizados. Como exemplo estão as distâncias geográficas, os deslocamentos fluviais e terrestres, a sazonalidade ambiental, o acesso desigual a serviços públicos e a centralidade das relações comunitárias podem produzir experiências particulares de docência. Em muitos desses territórios, ser professora significa muito além da sala de aula, mas também consiste em articular múltiplas jornadas, conciliando trabalho escolar, maternidade, responsabilidades domésticas e participação ativa na vida da comunidade.

É nesse cenário que se insere a presente dissertação, dedicada à análise do trabalho docente de mulheres na Comunidade do Bom Socorro do Lago do Zé Açú, localizada no município de Parintins, no Baixo Amazonas. Trata-se, portanto, de um espaço em que a escola

assume função social ampliada, tornando-se local de ensino, encontro comunitário, circulação de informações e articulação de pertencimentos.

A guisa de introdução convém lembrar que o campo empírico desta pesquisa é realizado na região do Baixo Amazonas, conhecida como Lago do Zé Açu, e faz parte do município de Parintins. Este município está distante cerca de 420km da capital Manaus, acessível por meio fluvial e aeronáutico. Na educação, a cidade de Parintins conta duas universidades públicas (Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas) e diversas faculdades particulares.

O lócus da pesquisa focaliza apenas a Comunidade do Bom Socorro, ainda que o Lago do Zé Açu possua sete comunidades, isso por se tratar da comunidade sede da região e, portanto, comunidade de mais fácil acesso, com o maior número de professores e alunos.

A instituição de ensino da Comunidade do Bom Socorro é a Escola Municipal Minervina Reis Ferreira, reconhecida como escola de nucleação por atender estudantes não apenas da comunidade sede, mas também de localidades próximas. O cotidiano escolar é marcado pela chegada de alunos por barco, rabeta, motocicleta e ônibus, evidenciando a coexistência de percursos fluviais e terrestres e demonstrando como o território interfere diretamente na experiência educacional.

A escolha desse objeto de pesquisa não é um resultado apenas de um interesse puramente acadêmico, mas também nasce de uma relação concreta desta pesquisadora com o universo investigado. Como mulher, professora e sujeito inserido nas realidades educacionais do interior amazônico, reconheço a importância de voltar o olhar para experiências frequentemente pouco visibilizadas pela produção científica tradicional. Essa proximidade com a região e mesmo da profissão docente, não elimina o rigor analítico exigido pela pesquisa, ao contrário, amplia a sensibilidade para questões que muitas vezes permanecem naturalizadas no cotidiano.

Esta investigação parte da seguinte questão central: como gênero e classe social atravessam o trabalho docente na região do Lago do Zé Açu? Essa indagação surge da compreensão de que o exercício da docência por mulheres não pode ser explicado somente pela ocupação profissional que desempenham. Ele se relaciona, também, à divisão sexual do trabalho, às desigualdades de classe, aos papéis socialmente atribuídos ao feminino e às condições concretas de vida em comunidades rurais amazônicas.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o trabalho docente de mulheres na região do Lago do Zé Açu em Parintins-AM. Como objetivos específicos, busca-se compreender o que a docência representa para essas mulheres e refletir sobre seu trabalho e

sua condição feminina na realidade local; examinar de que modo gênero e classe influenciam a escolha, permanência e exercício da profissão docente; e reconstruir, por meio da História Oral, narrativas sobre trajetórias, desafios e estratégias cotidianas no exercício da docência na zona rural de Parintins.

A relevância desta dissertação pode ser observada em diferentes dimensões. No plano acadêmico, o estudo contribui para ampliar os debates sobre gênero, trabalho docente e ruralidades amazônicas, áreas ainda insuficientemente exploradas quando consideradas em conjunto. Embora existam pesquisas importantes sobre mulheres, educação e trabalho, permanece reduzido o número de investigações voltadas especificamente às experiências de professoras em comunidades rurais do interior do Amazonas.

No plano social, a pesquisa busca conferir visibilidade a mulheres cuja atuação sustenta processos educacionais essenciais em territórios frequentemente situados à margem dos grandes centros decisórios. Em muitas localidades, são essas professoras que garantem continuidade escolar, acompanham gerações de estudantes, articulam vínculos entre escola e famílias e contribuem para a permanência de políticas públicas educacionais em regiões distantes.

Também no plano institucional e normativo, a temática mostra-se atual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em sua recente inserção do Art. 26-B, reforça a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos currículos escolares. Este dispositivo legal evidencia que discutir a presença histórica e contemporânea das mulheres não constitui pauta secundária, mas compromisso educacional e democrático.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na História Oral, entendida não apenas como técnica de entrevista, mas como perspectiva de produção de fontes capaz de valorizar experiências, memórias e interpretações de sujeitos sociais. A escolha por essa metodologia relaciona-se diretamente ao objeto investigado, uma vez que grande parte da trajetória dessas mulheres não se encontra registrada em documentos oficiais, relatórios institucionais ou arquivos formais.

Foram realizadas entrevistas com dez docentes vinculados ao território pesquisado, sendo oito mulheres e dois homens. A predominância feminina entre os participantes dialoga com a própria composição do campo educacional local e com o foco central do estudo. A presença de professores homens, por sua vez, permitiu considerar o gênero em sua dimensão relacional, compreendendo como masculinidades e feminilidades também se constituem em comparação e interação.

As entrevistas ocorreram tanto na cidade de Parintins quanto no próprio território do Lago do Zé Açú, buscando respeitar a disponibilidade e o conforto dos colaboradores. Tiveram duração média de cinquenta minutos, algumas ultrapassando uma hora, especialmente nos casos em que já existia relação prévia de confiança com a pesquisadora. Outras variaram entre trinta e quarenta minutos. Como em toda pesquisa de campo, houve interferências do cotidiano, como ruídos externos, circulação de pessoas, motocicletas e crianças, sendo estes elementos que também compõem a realidade social observada.

As entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente transcritas integralmente. As anotações de campo foram realizadas após os encontros, de forma a evitar constrangimentos ou interrupções na fala dos participantes. O conjunto de entrevistados não corresponde ao universo total de docentes da região, mas a uma amostra qualitativa construída a partir da adesão voluntária, da disponibilidade em participar e de indicações feitas pelos próprios sujeitos entrevistados.

No plano teórico, esta dissertação dialoga com autoras e autores que problematizam gênero, trabalho, patriarcado, memória e docência. Destacam-se contribuições de Heleieth Saffioti, Joan Scott, Michelle Perrot, Rachel Soihet e bell hooks para a compreensão das relações de gênero e da história das mulheres. No campo metodológico da História Oral, mobilizam-se especialmente Alessandro Portelli, Verena Alberti, Marieta de Moraes Ferreira e Michael Pollak.

Esta dissertação está organizada em três capítulos a saber:

O primeiro capítulo apresenta discussões teóricas e históricas sobre a inserção das mulheres na sociedade brasileira e no mundo do trabalho. Analisa-se a constituição de papéis sociais femininos, a divisão sexual do trabalho, a feminização do magistério e os sentidos históricos atribuídos à docência como profissão feminina.

O segundo capítulo aborda os percursos metodológicos da pesquisa e situa o Lago do Zé Açú como território vivido. Nele são discutidos os procedimentos da História Oral, a construção do campo empírico, a centralidade da escola na vida comunitária e o protagonismo das mulheres professoras na sustentação do cotidiano educacional local.

O terceiro capítulo dedica-se à análise das narrativas produzidas nas entrevistas. A partir das vozes das colaboradoras, examinam-se trajetórias de vida, sentidos atribuídos ao trabalho docente, experiências de maternidade, deslocamento, sobrecarga, desigualdades de gênero e estratégias de permanência construídas no cotidiano.

Ao tomar as experiências dessas mulheres como fonte e perspectiva de análise, esta pesquisa reafirma que compreender o trabalho docente no interior do Amazonas implica

reconhecer sujeitos historicamente pouco visibilizados, cujas trajetórias demonstram não apenas desafios, mas também agência, resistência e produção cotidiana de educação em territórios essenciais para a sociedade brasileira.

CAPITULO I:
A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA: PAPÉIS SOCIAIS E PROFISSÕES
FEMININAS

I: A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA: PAPÉIS SOCIAIS E PROFISSÕES FEMININAS

Compreender as maneiras pelas quais as mulheres foram e continuam sendo inseridas nesta sociedade capitalista a partir do mundo do trabalho é essencial para se fazer a análise que propormos na pesquisa sobre o trabalho realizado por mulheres professoras da região do Lago do Zé Açú em Parintins-AM. Como destaca June Hahner (1981), sem a mulher, a história, como tem sido escrita em seu sentido mais amplo, fica incompleta e inevitavelmente, incorreta. A mulher é essencial para o alcance de uma visão equilibrada e multidimensional da realidade, passada e presente.

A pretensão deste primeiro capítulo é oferecer ao leitor um apanhado sobre como a historiografia tem abordado a mulher na sociedade brasileira, no período que se estende do final do século XX e o início do século XXI, identificando quais as características dos trabalhos considerados femininos, quais os papéis sociais ocupados por mulheres nesse marco temporal e também na tomada de consciência por parte das mulheres. Para, à guisa de introdução, identificarmos as mulheres brasileiras nesses espaços de poder, visualizando-as a partir do percurso histórico de sua inserção no mundo do trabalho.

O estudo desta temporalidade é importante para identificarmos como essas estruturas sociais impactaram no mundo do trabalho feminino dos dias atuais. Para isto, é imprescindível o destaque para a historiografia do Movimento Feminista, sendo ele um movimento social, político, econômico e cultural que obteve maior expressão por volta da década de 1960. Além dessa historiografia, buscamos um acervo histórico e conceitual sobre as relações de gênero enquanto categoria analítica e relacional, assim como o sistema patriarcal que influencia diretamente na atuação feminina e masculina dentro de uma sociedade, e os conceitos de classe social na sociedade capitalista brasileira.

Buscamos ainda analisar como se deu a naturalização do trabalho docente para mulheres, tal como ocorre em outras profissões feminizadas, como o trabalho de cuidado e o trabalho doméstico, comumente associados a uma suposta aptidão natural feminina.

Iniciaremos a discussão com os conceitos de gênero enquanto categoria analítica e relacional, bem como a historiografia do movimento feminista. Estas conceituações podem servir de base para compreendermos como essas categorias se relacionam e influem em determinados arranjos sociais, especialmente no trabalho docente das mulheres do Lago do Zé Açú.

É a partir dessa perspectiva que o presente capítulo busca discutir gênero como categoria analítica e relacional, a condição das mulheres na sociedade de classes brasileira e o processo

histórico de naturalização do ensinar como função feminina. Mais do que realizar um levantamento teórico, pretende-se construir bases interpretativas capazes de compreender, nos capítulos seguintes, como estas mesmas estruturas históricas atingem o trabalho docente das mulheres do Lago do Zé Açú.

1.1 Gênero: uma categoria analítica e relacional

Durante muito tempo, as diferenças entre homens e mulheres foram explicadas a partir de argumentos de ordem biológica, natural ou religiosa, diversas vezes atribuindo as desigualdades entre os sexos um caráter universal e imutável. Essas interpretações de certa maneira contribuíram para legitimar a divisão sexual dos papéis sociais e a hierarquização entre masculino e feminino como expressões naturais da organização social, invisibilizando os processos históricos e sociais que as sustentam.

No entanto, é a partir da segunda metade do século XX, com o advento do movimento feminista que essas explicações passaram a ser amplamente questionadas no campo das Ciências Humanas e Sociais, possibilitando a formulação do gênero como uma categoria analítica fundamental para a compreensão das relações sociais. Sob essa perspectiva, o gênero deixa de ser entendido como um dado natural e passa a ser concebido como uma construção histórica e relacional, que organiza práticas sociais, discursos, identidades e relações de poder entre homens e mulheres.

A categoria teórica de gênero se faz presente neste estudo, pois é como afirma Carla Pinsky (2009) as representações de gênero estão presentes, em muitos espaços, como nas instituições, no mercado de trabalho, nos meios de comunicação, movimentos sociais, as experiências coletivas e nas escolhas individuais.

O conceito de gênero aqui destacado é o mesmo adotado por Heleieth Saffioti (1987) no Brasil, de que gênero é uma construção social, muito além do sexo biológico, mas que se apresenta como um conjunto de comportamentos, papéis e identidades iminentes a sociedade. Gênero funciona como um determinante nas práticas e ações sociais dos indivíduos em diferentes culturas ou épocas.

Compreendendo este mesmo viés, Joan Scott (1986)¹ em seus escritos sobre gênero, uma categoria útil para a análise histórica, define ser gênero muito além das diferenças entre os

¹Scott, Joan W. "Gender: A Useful Category of Historical Analysis." *American Historical Review*, vol. 91, no. 5, 1986, pp. 1053-1075. [American Historical Review](#)

sexos biológicos, mas se trata de um princípio organizador das relações sociais e do poder, construído historicamente por símbolos, normas, instituições e disputas políticas.

Sendo assim, gênero é também uma categoria relacional. Para compreender essa definição, Joan Scott (1986) destaca quatro dimensões interligadas dentro da categoria de gênero: os símbolos culturais disponíveis em cada contexto, que produzem múltiplas e até contraditórias representações do masculino e do feminino; os conceitos normativos que buscam fixar esses símbolos em oposições binárias rígidas, ocultando conflitos e reprimindo alternativas; as instituições e organizações sociais, como a religião, a educação, a política e o direito, responsáveis por organizar e regular papéis de gênero; e, por fim, a dimensão política, uma vez que as relações de gênero são permanentemente atravessadas por disputas de poder.

Desse modo, gênero não pode ser compreendido como diferença natural entre homens e mulheres, mas como construção histórica produzida em múltiplos espaços da vida social. A contribuição de Scott permite perceber que desigualdades entre masculino e feminino não surgem espontaneamente, mas são reproduzidas por normas, práticas institucionais e valores culturais que se apresentam, muitas vezes, como naturais.

Para esta pesquisa, essa compreensão é fundamental, pois possibilita analisar o trabalho docente feminino para além da presença numérica de mulheres na profissão. Interessa compreender de que maneira escola, família, comunidade e expectativas sociais participam da construção de sentidos sobre o que significa ser mulher e professora em contextos específicos, como o Lago do Zé Açu.

Nesse sentido a consolidação da categoria analítica de gênero não ocorre de forma isolada no interior da produção acadêmica. O movimento feminista, especialmente a partir da década de 1960, teve papel central na problematização das relações entre homens e mulheres e na consolidação do gênero como categoria analítica no campo da História e das Ciências Sociais.

A investigação trazida por Garcia (2015) sugere que o termo “feminismo” foi primeiro empregado nos Estados Unidos por volta de 1911, quando escritores, homens e mulheres, começaram a usá-lo no lugar das expressões utilizadas no século XIX tais como movimento das mulheres, para descrever um novo movimento na longa história das lutas pelos direitos e liberdades das mulheres. Em resumo a autora da obra *Breve História do Feminismo* destaca que sempre que mulheres lutaram por direitos ou mesmo contra o sistema patriarcal, isto é considerado uma ação do feminismo.

É como afirma Michelle Perrot (2005) em seu clássico: *As mulheres ou o silêncio da história*, “a irrupção de uma presença ou de uma fala feminina em locais que lhes eram proibidos, ou pouco familiares, é uma inovação do século 19” (p.09).

Um marco teórico importante trazido por esta autora é a projeção do lugar da mulher neste cenário anterior ao movimento feminista, ocupando sempre este espaço de silenciamento e mesmo, apagamento de sua história. Esta visão de mulheres invisíveis não ocorre somente no âmbito acadêmico, mas também, e principalmente, no cotidiano de mulheres.

Vejamos o que ela define sobre esta temática:

sua postura normal é a escuta, a espera, o guardar as palavras no fundo de si mesmas. Aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se e calar-se. Pois este silêncio, imposto pela ordem simbólica, não é somente o silêncio da fala, mas também o da expressão, gestual ou escriturária. O corpo das mulheres, sua cabeça, seu rosto devem as vezes ser cobertos até mesmo velados. (p.10).

De forma semelhante, June Hahner (1981) acentua que a história, mesmo a escrita da América Latina, Europa, Estados Unidos ou de outras nações, tem sido fortemente influenciada para o apagamento do feminino. As mulheres foram sujeitas não apenas à negligência, mas também aos estereótipos e à distorção histórica.

Em *Mística Feminina* Betty Friedan (1971) traça um perfil da mulher americana pouco antes da explosão do feminismo, representada a partir de um modelo de docilidade invejável, ideal para o lar e devotada ao marido e aos filhos, acentuando um estigma de gênero, empregando papéis sociais a homens e mulheres. No entanto, tornou-se evidente o quanto este padrão identificado como *feminilidade* não agradara a todas as mulheres, muitas enfrentavam problemas psicológicos para encaixar-se, gerando um vazio interior, identificado pela autora como um problema sem nome.

A mulher que sofre deste mal, e em cujo íntimo ferve a insatisfação, passou a vida inteira procurando realizar seu papel feminino. Não seguiu uma carreira (embora as que o façam talvez tenham outros problemas); sua maior ambição era casar e ter filhos. Para as mais velhas, produtos da classe média, nenhum outro sonho seria possível. As de quarenta ou cinquenta anos, que quando jovens haviam feito outros planos e a eles renunciado, atiraram-se alegremente na vida de donas de casa. Para as mais moças, que deixaram o ginásio ou a faculdade para casar, ou passar algum tempo num emprego sem interesse, este era o único caminho. Eram todas muito “femininas”, na acepção comum da palavra, e ainda assim sofriam do mal. (Friedan, 1971 p.27)

O conceito de feminilidade encontrada na obra de Friedan (1971) está intimamente ligada a mulher que cuida, que orienta, que está disposta a ser dona de casa. A autora enfatiza que essa mulher da época, compreendia a realização plena da feminilidade como a submissão ao marido, a maternidade e ao cuidado com o lar, isto as tornava donas de um vazio que a Betty Friedan nomeia como o “problema sem nome”. No entanto, esta autora esclarece, como uma crítica a este conceito, que a feminilidade não deve seguir regras ou modelos, mas que mulheres

possam escolher a que personalidades querem seguir, e além de disso, ao senso de identidade que é intrínseco a cada ser humano.

Carla Bassanezi (2004) também destaca como o conceito de feminilidade era empregado por volta da década de 1950. Vejamos:

Na família modelo dessa época, os homens tinham autoridade e poder sobre as mulheres e eram os responsáveis pelo sustento da esposa e dos filhos. A mulher ideal era definida a partir dos papéis femininos tradicionais – ocupações domésticas e o cuidado dos filhos e do marido – e das características próprias da *feminilidade*, como instinto materno, pureza, resignação e doçura. Na prática, a moralidade favorecia as experiências sexuais masculinas enquanto procurava restringir a sexualidade feminina aos parâmetros do casamento convencional. (p. 509).

A vocação prioritária para a maternidade e a vida doméstica seriam marcas de feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade. A mulher que não seguisse *seus* caminhos, estaria indo contra a natureza, não poderia ser realmente feliz ou fazer com que outras pessoas fossem felizes. Assim, desde criança, a menina deveria ser educada para ser boa mãe e dona de casa exemplar. As prendas domésticas eram consideradas imprescindíveis no currículo de qualquer moça que desejasse se casar. E o casamento, porta de entrada para a realização feminina, era tido como “o objetivo” de vida de todas as jovens solteiras. (p. 510).

O aspecto crucial destacado por esta autora, é que a mulher era confinada ao espaço privado do lar e à maternidade, sob a autoridade masculina, com sua sexualidade controlada e sua educação voltada exclusivamente para a realização através do casamento e das funções de esposa e mãe. Qualquer desvio desse modelo era estigmatizado como antinatural e infeliz.

Corroborando ideias, Mirla Cisne (2015) acentua que além de todas as relações de alienação e de dominação ideológica vivenciadas pelos homens, as mulheres também são marcadas pela força da ideologia de uma suposta natureza feminina, é uma natureza que institui mulheres como apolíticas passivas e submissas.

Há ainda, uma conceituação trazida por Gerda Lerner em *A Criação do Patriarcado* (2019), que aponta o viés dos tradicionalistas, para esta questão de submissão feminina, e de feminilidade, segundo os tradicionalistas, seja a partir da visão religiosa ou científica, consideram que a submissão das mulheres é algo universal, determinado por Deus ou também, natural e imutável, é algo que não precisava ser questionado, e assim foi feito.

Lerner (2019, p.52) argumenta

Tradicionalistas aceitam o fenômeno da “assimetria sexual”, a atribuição de diferentes tarefas e papéis para homens e mulheres, algo observado em todas as sociedades humanas conhecidas, sendo prova desse ponto de vista e evidência de seu caráter “natural”. Eles argumentam que, se à mulher foi atribuída, por planejamento divino, uma função biológica diferente da do homem, a ela também devem ser atribuídas diferentes tarefas sociais. Se Deus ou a natureza criaram diferenças entre os sexos, que, em consequência, determinaram a divisão sexual do trabalho, ninguém pode ser culpado pela desigualdade sexual e pela dominação masculina.

Assim compreendemos o que Simone de Beauvoir (1967) afirma “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, uma demonstração de que a feminilidade, esta simples palavra que evoca muitos significados, também é construída socialmente. Esta autora, em seu celebre clássico *O Segundo Sexo*, pontua que as mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade, começam a afirmar concretamente sua independência, mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano. A feminilidade não se dá seguindo um arquétipo, uma essência imutável ou mesmo um padrão aceitável da existência feminina. Ainda que Simone de Beauvoir tenha seus escritos a quase oitenta anos atrás, é uma autora de referência para estudos feministas, salvos algumas ressalvas, pois partindo da concepção de que gênero é uma construção social, Beauvoir (1967), dialoga com autoras contemporâneas para compreender as experiências das mulheres no contexto atual.

O movimento feminista emerge, entre outros fatores, da tensão produzida pela naturalização histórica dos papéis atribuídos às mulheres e pela ideia de que existiria uma essência fixa do feminino. Ao questionar desigualdades presentes na vida social, no trabalho, na política e na família, o feminismo também problematizou noções cristalizadas sobre o que significa “ser mulher”.

Nesse debate, destaca-se a contribuição de Simone de Beauvoir (1967), ao afirmar que a condição feminina não decorre da anatomia dos corpos como destino natural, mas de processos sociais e culturais que produzem expectativas, normas e limitações específicas para as mulheres. Sua conhecida formulação contribuiu para deslocar a discussão do campo biológico para o campo histórico e social.

A partir dessas reflexões, torna-se possível compreender que identidades masculinas e femininas não são dadas de forma natural, mas construídas socialmente. É nesse sentido que se desenvolvem debates posteriores sobre identidade de gênero, entendendo gênero como construção histórica do masculino e do feminino.

Nessa perspectiva, a análise do feminino torna-se insuficiente quando dissociada da compreensão do masculino, uma vez que ambos se constituem de forma relacional no interior da mesma ordem de gênero, estruturada por hierarquias, normas e relações de poder.

Saffioti argumenta:

A sociedade não está dividida entre homens dominadores de um lado e mulheres subordinadas de outros. Há homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres e mulheres que dominam homens, isto equivale a dizer que o patriarcado, sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem, não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira (Saffioti, 1987, p.16)

Raewyn Connell (2016) ao abordar a temática *Gênero em termos reais*, deixa evidente que as masculinidades são padrões socialmente construídos a partir das relações de gênero, assim como a feminilidade, identificáveis nos padrões criados nos processos históricos em dimensões globais.

Ao discutir os homens e as masculinidades, Connell (2016) compreende o conceito de masculinidades não como uma identidade fixa ou homogênea, mas como modos de viver, pensar e agir que se constroem socialmente e se difundem como formas normativas de organização da vida social. Para esta autora, as masculinidades operam como padrões reguladores que orientam comportamentos, expectativas e posições sociais, exercendo funções de direção e controle, muitas vezes de forma não consciente, especialmente no que se refere ao acesso ao poder e à manutenção de hierarquias de gênero.

A autora acima ainda enriquece as discussões a partir de pesquisas que evidenciam como as masculinidades são identificadas nas construções sociais, sendo dinâmicas, marcadas por conflitos, disputas e transformações históricas, não podendo ser compreendidas como realidades naturais ou universais. Ao analisar diferentes contextos sociais, esta autora demonstra que a masculinidade se estrutura dentro de uma ordem de gênero mais ampla, sendo produzida historicamente em processos que possuem dimensões globais, atravessados por fatores como classe social, raça, diferenças nacionais, regionais e geracionais. Dessa forma, as masculinidades se organizam em padrões historicamente situados, que expressam relações de poder e se articulam às dinâmicas sociais mais amplas.

Contribuindo para essa compreensão relacional das masculinidades, Pierre Bourdieu (2012), em *A Dominação Masculina*, analisa como as relações de gênero se estruturam a partir de um sistema simbólico de poder que naturaliza a supremacia masculina e transforma construções sociais em evidências aparentes da ordem “natural”.

Para o autor, a dominação masculina não se sustenta apenas por mecanismos explícitos de coerção, mas principalmente por formas sutis e internalizadas de poder simbólico, que se inscrevem nos corpos, nos hábitos, nos gestos, nas percepções e nas disposições sociais dos sujeitos.

Nesse processo, continua este autor que a masculinidade passa a ser reconhecida como portadora legítima de autoridade, racionalidade e poder, enquanto o feminino é socialmente associado à subordinação, à docilidade e à dependência. Demonstra que essas disposições são incorporadas desde os processos de socialização, produzindo sujeitos que reproduzem, muitas vezes de forma inconsciente, as hierarquias de gênero que estruturam a vida social.

Assim, segundo o autor acima, a masculinidade não se afirma apenas como identidade, mas como posição de poder simbólico, legitimada culturalmente e reproduzida nas práticas cotidianas, nas instituições e nas representações sociais. As formulações de Bourdieu contribuem para compreender como determinadas desigualdades entre homens e mulheres se mantêm não apenas por imposição direta, mas também por mecanismos simbólicos que fazem parecer naturais certos papéis sociais.

bell hooks (2018) ao analisar o desenvolvimento do pensamento feminista, evidencia o deslocamento progressivo de uma compreensão centrada nos homens individuais como agentes da opressão para uma leitura estrutural da dominação de gênero. Para a autora, o avanço teórico do feminismo permitiu compreender que o problema central não está nos homens enquanto sujeitos individuais, mas no próprio sistema patriarcal, sustentado por práticas, valores, normas e estruturas institucionais que produzem e reproduzem o sexismo e a dominação masculina.

A perspectiva de hooks (2018) implica diretamente no reconhecer que a opressão de gênero não se mantém apenas por ações individuais, mas por um sistema social complexo, no qual homens e mulheres, de diferentes formas, participam de sua reprodução. Assim, a crítica feminista desloca-se do plano das relações pessoais para a análise das estruturas sociais, evidenciando o caráter sistêmico, histórico e relacional da dominação de gênero.

O feminismo não está buscando retirar os direitos dos homens, e sobressair os anseios femininos, e sim buscando estabelecer uma crítica ao sistema patriarcal, que obriga homens a seres viris, não demonstrar sentimentos. Bell Hooks em outra oportunidade destaca que “os costumes patriarcais ensinam aos homens uma forma de estoicismo emocional que afirma que eles se tornam mais viris se não sentirem, mas, se por acaso sentirem alguma coisa, e o sentimento causar dor, a resposta viril é engoli-lo, esquece-lo e torcer para que passe”. (Hooks, 2025, p.24)

Nesse viés de pensamento, é fundamental compreender que as relações de gênero não se organizam de forma homogênea ou universal, uma vez que são produzidas em contextos históricos, sociais e culturais específicos. As identidades, assim como as formas de dominação e desigualdade, são construídas socialmente e se manifestam de maneira diferenciada nas diversas sociedades e formações sociais.

Compreendendo que a identidade é socialmente construída, não se pode afirmar que, em todas as sociedades, as discriminações ocorrem da mesma maneira. Saffioti (1987) em sua obra *O Poder do Macho*, relembra o caso de mulheres indígenas que não dão à luz a seus filhos em hospitais ou mesmo seguem restrições alimentares no pós-parto, pois isso não é natural a essa sociedade, são condições sociais diferentes. Dessa forma, é preciso considerar as

diferenças, a autora salienta que, ao se afirmar que sempre e em todos os lugares as mulheres se ocuparam do espaço doméstico, elimina-se a diferenciações históricas e ressaltam-se os característicos naturais dessas funções. (Saffioti, 1987, p.11)

Stearns (2007) ao tratar da História das relações de gênero, destaca que, à medida em que as civilizações se desenvolveram (para isto, ele traz um contexto histórico das civilizações antigas), a partir dos contatos e das limitações das trocas, os sistemas de gênero, ou seja, das relações entre homens e mulheres, dos papéis e atributos de cada sexo foram igualmente ganhando forma. É uma mudança, considerada pelo autor, que se entrelaçava a própria evolução das civilizações. Seguindo a instrução deste autor podemos dizer que os sistemas de gênero evoluíram com as civilizações, moldando os papéis distintos em seus contextos.

Vejamos o que afirma Saffioti (2003, p.54) em seus escritos de *Conceituando o Gênero*,

Isto equivale a dizer que o sujeito constituído em gênero o é também em classe social e em raça/etnia. Assim, em vez de ser unificado, é múltiplo, sendo mais contraditório que dividido. Isto posto, o gênero caracteriza-se, para Lauretis, ao mesmo tempo, como representação e como auto-representação, participa de sua própria construção. Esta não depende apenas dos aparelhos ideológicos de Estado, mas é tecida também nos movimentos de vanguarda intelectual e artística. A desconstrução do gênero interfere em sua construção, o que significa a possibilidade de desestabilização de qualquer representação.

A autora esclarece que a identidade de gênero não existe isoladamente, mas age em conjunto a outras características, sendo inexoravelmente feita de várias camadas, assim o sujeito constituído em gênero o é também atravessado por outras dimensões sociais. É também inerente a sociedade, ela o cria e o recria cotidianamente.

É como destaca Paulson (2002), embora o sexo biológico atinja aos corpos sexuais, o sexo social, que identificamos como gênero, atinge tudo, seja na questão da linguagem, da cosmologia, ciências, arquitetura, paisagens, estruturas universitárias, leis, economias, mercado de trabalho, o gênero está em todos esses campos, na organização dos espaços e atividades, assim como no valor simbólico e na distribuição de poder.

Assim como o conceito de feminilidade evidencia a maneira como mulheres e meninas devem estar de acordo com o padrão de docilidade, paciência e submissão, a masculinidade também se apresenta impondo características aos homens, e estas não são apenas pautadas no privilégio masculino.

Bourdieu (2012) destaca a tensão permanente que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma carga.

Compreender o gênero como categoria analítica e relacional permite evidenciar que as desigualdades entre homens e mulheres não decorrem de diferenças naturais, mas de construções históricas que organizam posições sociais, atribuem valores distintos aos sujeitos e estruturam relações de poder. O gênero opera de forma transversal nas instituições, nas práticas sociais e nos discursos, sendo continuamente produzido e reproduzido no cotidiano. Ainda que se articule a outras dimensões da vida social, sua análise, enquanto categoria central, possibilita compreender de maneira mais precisa os mecanismos que sustentam a hierarquização entre masculino e feminino em diferentes contextos históricos.

As reflexões desenvolvidas neste tópico permitem compreender que gênero não se resume às diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas se constitui como construção histórica e relacional atravessada por disputas de poder, normas sociais e hierarquias que persistem ao longo do tempo. Mais do que identificar papéis atribuídos ao masculino e ao feminino, a categoria gênero possibilita analisar como essas expectativas são produzidas, naturalizadas e reproduzidas em diferentes espaços da vida social.

Para esta dissertação, esse debate assume papel central, uma vez que o trabalho docente realizado por mulheres não pode ser interpretado de forma isolada das relações sociais que historicamente associaram o feminino ao cuidado, à educação e ao trabalho pouco valorizado. Nesse sentido, compreender gênero como categoria analítica torna-se fundamental para examinar, nos tópicos seguintes, as conexões entre docência, classe social e desigualdades presentes na experiência feminina.

1.2. A mulher brasileira na sociedade de classe no final do século XX e início do XXI

As transformações ocorridas no Brasil entre o final do século XX e o início do XXI alteraram significativamente a presença das mulheres na vida social e no mundo do trabalho. A ampliação da escolarização feminina, a maior participação no mercado de trabalho, o fortalecimento dos movimentos de mulheres e a conquista de direitos civis e trabalhistas evidenciaram mudanças importantes. Contudo, tais avanços não eliminaram desigualdades históricas, especialmente para mulheres inseridas nas classes trabalhadoras.

Nesse período, tornou-se cada vez mais evidente que a condição feminina não poderia ser explicada apenas pela categoria gênero, sendo igualmente necessário considerar as determinações de classe social. As experiências das mulheres no trabalho não se realizam de forma homogênea, pois variam conforme renda, acesso à educação, posição ocupacional e

condições materiais de existência. Assim, falar em mulheres trabalhadoras exige reconhecer diferenças internas e desigualdades que atravessam esse grupo social.

Nessa perspectiva, Saffioti (1987) assegura que a população brasileira, assim como todas aquelas que vivem sob o sistema capitalista, está dividida em classes sociais. Sendo assim, os que dominam, econômica e politicamente fazem parte da classe dominante, por outro lado, a classe dominada se constitui de trabalhadores com diferentes graus de qualificação, inseridos de distintas maneiras no sistema produtivo recebendo salários desiguais. Essa compreensão abordada por Saffioti é relevante para esta pesquisa, pois permite analisar que o trabalho docente feminino, embora socialmente valorizado em determinados discursos, também se insere em hierarquias econômicas e condições concretas de trabalho.

Karl Marx e Friedrich Engels (2007) em seu celebre *Manifesto Comunista*, utilizam de seus escritos para exemplificar, conceituar e principalmente, para definir o que são as classes sociais e como elas se distinguem. Segundo estes autores, as relações entre as classes são antagônicas, e sempre fizeram parte da História, mesmo nas mais remotas épocas e, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla gradação das posições sociais e, nos dias atuais, esses antagonismos ganharam mais força, divididos em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado.

O proletariado, segundo o entendimento destes autores, trata-se do contingente da classe trabalhadora, aquela que necessita do trabalho assalariado para obter as mínimas condições de viver dentro do sistema capitalista.

Para Saffioti (1987) o capitalismo é um sistema de produção baseado na exploração da mão-de-obra assalariada, com o auxílio de tecnologia crescentemente sofisticada.

Um dos maiores críticos que envolve o mundo do trabalho capitalista é Karl Marx. Vejamos o que o autor argumenta em *O Capital* (Marx, 2013, p. 526):

No envolver da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário, nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador.

Marx, neste trecho esclarece como a classe trabalhadora passou a vivenciar as regras do sistema capitalista, como as longas jornadas de trabalho, os salários baixos, as hierarquias sociais e trabalhistas, como algo natural, imutável. É baseada nesta concepção que, este mesmo sistema consegue inibir qualquer forma de reforma ou de revolução proletária, tornando a classe trabalhadora refém da pressão e da violência

As contribuições de Karl Marx; Friedrich Engels e Heleieth Saffioti auxiliam a compreender que o capitalismo se organiza por relações desiguais entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que dependem da venda da força de trabalho para sobreviver. Para as mulheres trabalhadoras, essa inserção frequentemente ocorre em posições marcadas por menores salários, precarização e acúmulo de jornadas.

Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) ao criticarem o capitalismo, pontuam que este sistema não apenas vive da exploração do trabalho assalariado, mas também vive à custa da natureza, dos bens públicos e do trabalho não remunerado que reproduz os seres humanos e as comunidades. Ainda segundo estas autoras, o capitalismo prepara sua própria lógica para degradar a natureza, instrumentalizar os poderes públicos e recrutar o trabalho não remunerado do cuidado, o capital desestabiliza periodicamente as próprias condições das quais ele – e o resto de nós – depende para sobreviver.

É esse sistema que condiciona homens, e principalmente mulheres, a servir. Digo principalmente mulheres, pois é preciso levarmos em consideração fatores como o trabalho doméstico e o trabalho de cuidado, não sendo considerados como trabalho, pois não estão condicionados ao pagamento de salários à mulheres que os realizam na esfera da reprodução. É como afirma Saffioti (1987) o fenômeno da subordinação da mulher ao homem atravessa todas as classes sociais.

Um contributo fundamental de Federici (2019) é que o capital atua para convencer de que o trabalho doméstico é uma atividade natural, inevitável e que traz plenitude as mulheres, numa visível tentativa de convence-las para que aceitem trabalhar sem uma remuneração.

Em oportunidade anterior, na obra *Calibã e a Bruxa*, Silvia Federici (2004) já criticava o sistema capitalista, ressaltando como este sempre esteve acompanhado de mecanismos de exploração violenta

Cada fase da globalização capitalista, incluindo a atual, vem acompanhada de um retorno aos aspectos mais violentos da acumulação primitiva, o que mostra que a contínua expulsão dos camponeses da terra, a guerra e o saque em escala global e a degradação das mulheres são condições necessárias para a existência do capitalismo em qualquer época. (p.17)

A acumulação primitiva, destacada pela autora, é um conceito trazido por Karl Marx para descrever o processo histórico do sistema capitalista, como algo que continua a ser reinventado, como é o caso da violência contra as mulheres, (desde a caça às bruxas, destacada na obra *Calibã e a Bruxa*) como também na atual precarização do trabalho feminino.

A análise conduzida por Lerner (2019) nos mostra como as mulheres foram negligenciadas e colocadas às margens na escrita da História, a própria historiografia iniciou

um processo de transformação ainda na década de 1929 com a Escola dos *Annales*², e se firmou na década 1970 com o avanço da História vista de Baixo, e a história do tempo presente.

Seguindo essa linha de reflexão, Mary Del Priore (2014) destaca que, no século XX as mulheres continuaram a ser pensadas, mas não mais pelo prisma filosófico, e sim pelo espaço das ciências sociais e humanas, como a sociologia, antropologia, a psicanálise e a história, com o foco na própria historicidade em que se insere a história das mulheres.

Harner (1981) aponta para a necessidade de as mulheres serem estudadas a partir de seus próprios termos e das posições que ocupam em uma sociedade, para ela, pode-se compreender a história das mulheres como o estudo de suas experiências de vida, atividades, valores, funções, problemas comuns e percepções, como mudaram no tempo, entre diversos povos em diferentes lugares, estudados na perspectiva feminina.

Também estudando as transformações ocorridas, Marieta de Moraes Ferreira (2002), destaca que estas marcaram o campo da história, e foram importantes para abrir espaço para o estudo do presente, do político, da cultura, e reincorporando o papel do indivíduo no processo social, o que também contribuiu para o estímulo ao uso das fontes orais, método utilizado nesse estudo.

É também, um momento em que se destaca o engajamento da história social. Como esclarece Soihet e Pedro (2007) a preocupação da história social incide sobre as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais, até então excluídos do interesse da história: operários, camponeses, escravos, pessoas comuns. Ainda de acordo com as autoras, houve uma certa preocupação nos estudos entre o micro e o global, captando características fundamentais das vivências desses grupos, suas formas de lutas e resistências. (Soihet e Pedro, 2007 p.285)

Matos (2000) também esclarece que é a partir dessa “crise de identidade da história”, que questionava universalidades, levou muitos estudiosos a procurem as histórias dos excluídos, marginalizados, como a expansão nos estudos que incorporavam a mulher na abordagem, acarretando numa ampliação do saber histórico.

Assim, na década de 1970, as mulheres entraram em cena e se tornaram visíveis na sociedade e na academia, na qual os estudos sobre a mulher se encontravam marginalizados na maior parte da produção e na documentação oficial. Este fato, segundo a autora instigou os

² “A Escola dos Annales, por sua vez, busca desvencilhar a historiografia de identidades abstratas, preferindo voltar-se para história dos seres vivos, concretos, e à trama de seu cotidiano, em vez de se ater a uma racionalidade universal. Embora as mulheres não fossem logo incorporadas a historiografia pelos Annales, estas, porém contribuem para que isto se concretize em um futuro próximo”. (Soihet, 1997 p.276) SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia/ Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (orgs.). – Rio de Janeiro: Campus, 1997.

interessados na reconstrução das experiências, vidas e expectativas das mulheres nas sociedades passadas, descobrindo-as como sujeitos da história e objeto de estudo.

Paralelamente a esse movimento histórico que o feminismo brasileiro repercute mais fortemente. É um movimento importantíssimo para a tomada de uma consciência de classes por parte das mulheres brasileiras, afinal, mulheres caracterizam-se pela pluralidade de realidades, com isto, o conceito de interseccionalidade³ ganha destaque.

Sueli Carneiro (2003) é enfática ao dizer que o movimento de mulheres do Brasil é um dos mais respeitados do mundo e referência fundamental em certos temas do interesse das mulheres no plano internacional. É também um dos movimentos com melhor performance dentre os movimentos sociais do país.

Embora as desigualdades salariais significativas entre homens e mulheres que ocupam as mesmas funções permaneçam, é inegável que a crítica feminista sobre as desigualdades no mercado de trabalho teve papel importante na intensa diversificação, em termos ocupacionais, experimentada pelas mulheres nas últimas três décadas. Um dos orgulhos do movimento feminista brasileiro é o fato de, desde o seu início, estar identificado com as lutas populares e com as lutas pela democratização do país. (Carneiro, 2003 p.118)

Margareth Rago (1995) acentua a importância dos estudos feministas da década de 1980, para ela é um momento em que floresce um conjunto de estudos mais preocupados em evidenciar a presença das mulheres atuando na vida social, com destaque para o cotidiano das mulheres, com estratégias informais de sobrevivência, é também um momento em que se elabora formas multifacetadas de resistência à dominação masculina e classista. Confere-se um destaque particular à sua atuação como sujeito histórico, e, portanto, à sua capacidade de luta e de participação na transformação das condições sociais de vida.

³ Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) explicam de maneira simplificada, o que é a interseccionalidade. Investigando como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Estas autoras utilizam a interseccionalidade como ferramenta analítica para entender as desigualdades sociais, pois “a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.” (Collins e Bilge 2020 p.16). Crenshaw (2002) explica que, a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. É um conceito que trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Uma das conquistas femininas deste século XX foi a Assembleia Constituinte de 1987, um resultado de muita luta de mulheres para a garantia dos direitos, um exemplo disto é a carta das mulheres aos Constituintes de 1987:

Para nós, mulheres, o exercício pleno da cidadania significa, sim, o direito à representação, à voz e a vez na vida pública, mas implica, ao mesmo tempo, a dignidade na vida cotidiana, que a lei pode inspirar e deve assegurar, o direito a educação, à saúde, à segurança, à vivência familiar sem traumas. O voto das mulheres traz consigo essa dupla exigência: um sistema político igualitário e uma vida civil não autoritária.⁴

Por fim, a Assembleia Constituinte de 1987 aderiu muitas das reivindicações das mulheres, principalmente por ser a primeira a estabelecer a igualdade plena jurídica entre homens e mulheres, o Artigo 5º defende que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, o parágrafo primeiro assegura “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”⁵

Lerner (2019) em conformidade ao exposto, destaca que assim como os homens, as mulheres são e sempre foram sujeitos e agentes da história. Uma vez que as mulheres são metade e às vezes mais da metade da humanidade, elas sempre compartilharam o mundo e o trabalho tal qual os homens. Segundo a autora, as mulheres são e foram peças centrais, e não marginais, para a criação da sociedade e a construção da civilização.

Saffioti (1976) nos ajuda a compreender algumas faces da história das mulheres e sua participação na sociedade capitalista. A obra *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* é um clássico nos estudos da História das Mulheres, trazendo discussões importantíssimas quanto a mulher na sociedade de classes, a mulher na sociedade capitalista, o trabalho e participação feminina no que diz respeito a espoliação da mulher no mundo do trabalho essencialmente capitalista.

Para Margareth Rago (1995) a história das mulheres, no Brasil, nasce no interior de uma historiografia do trabalho, por volta da década de 1970, e sofre profundas mudanças ao longo desta década, saindo de um interesse exclusivo pela história dos partidos políticos e sindicatos, para incorporar outros temas que abrangem desde o cotidiano das fábricas até a vida no interior da família, passando pelos valores, crenças e hábitos que marcaram a classe trabalhadora.

⁴ Carta escrita para os Constituintes de 1987, Assembleia Nacional Constituinte Congresso Nacional Brasília –DF. Assinada por: Maria, Ana, Joana, Amparo, Raimunda, Márcia, Vera, Sônia, Carla, Francisca, Simone, Maria de Fátima, Neusa, Teresa, Valéria, Selma, Cremilda, Rosa, Carmem, Eliana, Marisa, Cecília, Regina e “Nós, mulheres brasileiras”

⁵ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf&ved=2ahUKEwiIrcjz06iNAXXVH7kGHWjWLZEQFnoECAkQAQ&usq=AOvVaw2pBzPHJPVvYjWafSPL6NsZ

Essas mudanças decorrentes a partir da década de 1970, fazem parte de um fator determinante para que mulheres pudessem acessar o mercado de trabalho. No entanto, existem muitas críticas ainda sendo feitas a esta questão, pois é pertinente que ainda são relegadas as mulheres os seus direitos, e apesar dos avanços, elas continuam vivenciando diversas desigualdades, como a identificação da divisão social e sexual do trabalho.

Do ponto de vista histórico, Engels em seu celebre *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (2019) já observava uma possível origem da divisão sexual do trabalho. Segundo o autor:

A divisão do trabalho é puramente natural; ela existe somente entre os dois sexos. O homem trava a guerra, sai para caçar e pescar, arranja a matéria-prima para a alimentação e as ferramentas necessárias para isso. A mulher cuida da casa, prepara a alimentação e o vestuário, cozinha, tece e costura. Cada qual comanda sua área: o homem no mato, a mulher na casa. Cada qual é proprietário das ferramentas que confecciona e usa: o homem das armas, dos instrumentos de caça e pesca, a mulher dos utensílios domésticos.

O autor ao abordar a divisão sexual do trabalho traz a mesma discussão levantada de que homens e mulheres possuíam e de alguma forma, ainda estão intimamente relacionadas a papéis pré-definidos.

Saffioti (1976), por sua vez, também abre um debate sobre a condição da mulher nas sociedades capitalista de classes, também abordando que esta condição é determinada por dois fatores, o primeiro deles é de ordem natural, ou seja, biológico, ao parto, resguardo, aleitamento, isso resulta em um afastamento da figura feminina do mundo do trabalho.

O segundo fator, segundo a autora, é identificado por ela como sendo de social, esses fatores que levam ao absenteísmo feminino (a falta de assiduidade no trabalho) a taxas realmente muito superiores ao masculino, pois é encargo da mulher o cuidado em casos de doenças da família, dos idosos, filhos e marido. Isso nos faz lembrar a teoria da reprodução social que inclui a discussão sobre as formas do trabalho não-remunerado que, em sua maioria, é de encargo das mulheres.

Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007) contribuem de forma decisiva para a compreensão da chamada divisão sexual do trabalho. Segundo as autoras, trata-se de uma forma histórica e social de organização das atividades humanas, estruturada a partir das relações entre homens e mulheres. Nessa lógica, os homens tendem a ser prioritariamente associados à esfera produtiva e às funções socialmente mais valorizadas, enquanto às mulheres são atribuídas as tarefas ligadas ao cuidado, à reprodução da vida e ao trabalho doméstico.

Essa divisão sexual do trabalho não é um resultado das capacidades naturais de homens e mulheres, mas sim de construções sociais que hierarquizam funções e distribuem de maneira desigual responsabilidades, tempo e reconhecimento. Em outras palavras, determinadas

atividades passam a ser vistas como “masculinas” ou “femininas”, produzindo desigualdades persistentes no mundo do trabalho.

Para esta pesquisa, esse debate é fundamental, pois permite compreender que a atuação docente das mulheres no Lago do Zé Açú não se limita ao trabalho escolar remunerado. Ela frequentemente se articula a responsabilidades domésticas, maternidade e cuidado familiar, evidenciando a sobreposição de jornadas que marca a experiência de muitas trabalhadoras.

A associação entre mulheres e tarefas domésticas ajuda a compreender por que tantas trabalhadoras acumulam jornadas simultâneas entre casa e profissão. Nessa perspectiva, Angela Davis (2013) aprofunda a crítica à domesticidade ao questionar a ideia de que o cuidado e o trabalho doméstico seriam responsabilidades naturalmente femininas.

Atualmente, o lugar da mulher foi sempre em casa, mas durante a era pré-industrial a própria economia centrou-se em casa e nas imediações dos campos. Enquanto os homens lavravam a terra (muitas vezes ajudados pelas suas mulheres), as mulheres foram manufactureiras em produções fabris de roupas, velas, sabonetes e praticamente todas as outras necessidades da família. O lugar da mulher foi a casa – mas não meramente porque elas estavam aborrecidas e na retaguarda dos filhos ou a ministrar as necessidades dos seus maridos. Elas foram trabalhadoras produtivas dentro da economia doméstica e o seu trabalho foi tão respeitado como o dos homens. Quando a manufatura saiu de casa para a fábrica, a ideologia da natureza feminina – feminismo – começou a crescer entre os ideais de esposa e mãe. Como trabalhadoras, as mulheres pelo menos gozavam de igualdade econômica, mas como esposas, o seu destino era serem apêndices dos seus homens, servis dos seus maridos. Como mães elas eram definidas como veículos passivos para o reabastecimento da vida humana. A situação da esposa dona-de-casa estava cheia de contradições. Era necessário resistir. (p.32)

Fica evidente algumas questões no discurso enfático desta autora, uma delas é a natureza feminina, que é associada sempre ao cuidado, a ser esposa e mãe, e não mulher trabalhadora, e quanto exercem alguma função laboral, é compreendida apenas como uma ajudante de seu marido. Davis destaca as contradições na vida da mulher, e a visão subsidiária que são inseridas a figura da mulher no mundo do trabalho.

Entende-se que homens e mulheres ocupam papéis sociais e laborais em determinadas sociedades, que foram construídos ao longo da história. A ideia de que as mulheres são naturalmente destinadas a serem cuidadoras não é algo recente, mas historicamente construído, no entanto identificamos diferenças quanto ao papel dos homens nessa mesma sociedade, Lerner (2019) delinea essa característica de maneira concisa:

[...]os tradicionalistas esperam que as mulheres tenham os mesmos papéis e ocupações que eram funcionais e essenciais à espécie no Período Neolítico. Aceitam as mudanças culturais pelas quais os homens se libertaram da necessidade biológica. A substituição do trabalho físico pelo trabalho de máquinas é considerada progresso; apenas as mulheres, sob o ponto de vista deles, estão condenadas pela eternidade a servir à espécie por meio de sua biologia. Afirmar que, de todas as atividades humanas, apenas os cuidados fornecidos por mulheres são imutáveis e eternos é, de fato, destinar metade da raça humana a uma existência inferior, à natureza em detrimento da cultura. (p.59)

A esse respeito, Bhattacharya (2013) aprofunda a discussão com a teoria da reprodução social. Segundo ela, a chave do sistema capitalista é a força de trabalho, sendo na verdade ela mesma produzida e reproduzida fora da produção capitalista, num local “baseado em laços de parentesco” chamado família. Ela acentua que a percepção mais importante da teoria da reprodução social é que o capitalismo é um sistema unitário que pode integrar com êxito, ainda que desigualmente, a esfera da reprodução e a esfera da produção.

Saffioti (1976) relembra que desigualdade de direitos entre os sexos e a tradição de submissão da mulher ao homem não podem ser vistos isoladamente, afinal nas sociedades pré-capitalistas, a família é considerada uma unidade econômica de excelência, e uma atividade laboral também é realizada por mulheres das camadas menos privilegiadas. Para esta autora em todas as esferas da vida, a mulher é vista e considerada como incapaz necessitando do masculino, principalmente na relação econômica.

A reprodução social, de acordo com Cinzia Arruzza (2023), não se trata do trabalhador ou da trabalhadora que tenta vender sua força de trabalho diretamente no mercado, mas da classe trabalhadora como um todo, incluindo as pessoas que não estão empregadas – as crianças, as pessoas idosas e as enfermas, ou seja, todas aquelas que não podem trabalhar. A reprodução social se dá de três maneiras, segundo Arruzza, em primeiro lugar, significa regenerar o trabalhador ou a trabalhadora; em segundo, significa manter e regenerar a família da trabalhadora e por fim significa produzir as novas trabalhadoras, ou seja, a reprodução biológica.

Para Saffioti (1976) a mulher não está alheia ao trabalho, e a maior parte das camadas sociais estão diretamente relacionadas à produção de bens e serviços, deste modo é correto afirmar que em todas as épocas e locais a mulher contribuiu para a riqueza social e para a subsistência de sua família.

Assim, nas sociedades pré-capitalistas, embora jurídica, social e politicamente seja a mulher inferior ao homem, ela participa do sistema produtivo, desempenha, portanto, um relevante papel econômico. Este papel, entretanto, na medida em que é menos relevante que o do homem, se define como subsidiário no conjunto das funções econômicas da família. (p.22)

Essas desigualdades são bem observadas, por exemplo, nas relações de trabalho da perspectiva de Souza-Lobo (2021) ao ressaltar o trabalho feminino na indústria de São Paulo

Em São Paulo, o trabalho industrial das mulheres apresenta quatro características fundamentais, ligadas entre si: - os salários femininos são mais baixos que os masculinos, e essa diferença se acentua com a idade; - na produção, as mulheres se concentram em empregos classificados como não qualificados ou semiqualeificados; - as tarefas realizadas são monótonas, repetitivas, de ciclo curto (alguns segundos) e requerem destreza e habilidade manual; - as formas de controle (e os critérios de seleção) da mão de obra feminina diferem das formas de controle exercidas sobre a mão de obra masculina. (p.32)

É inegável que o final do século XX trouxe para as mulheres mudanças no mundo do trabalho. Foram muitas conquistas e obviamente os desafios também fizeram parte desse novo momento, há ainda dificuldades para mulheres se manterem nesse ambiente. As marcas mais visíveis do trabalho feminino no início do século XX começavam a serem mais percebidas na indústria, nos ramos têxteis e de confecções, mas era bem mais visível no setor de serviços (comércio) e nos serviços domésticos. (Antunes, 2014 p.22)

A dissertação de Vanessa Antunes sobre a condição feminina no Amazonas abre um destaque para a maior revolução do século XX, que foi a saída da mulher do espaço privado do lar, para o mercado de trabalho assalariado. Compreendendo se tratar de um período de intensas transformações, a autora enfatiza a urbanização acelerada, a industrialização e uma possível redefinição dos papéis sociais de gênero.

No entanto, segundo a autora, a entrada da mulher no mercado de trabalho, embora represente uma das mais profundas transformações sociais do século XX, não significou emancipação feminina completa, mas se mostrou como uma revolução ambígua: ao mesmo tempo em que rompeu os limites do espaço doméstico e tencionou o modelo patriarcal, ainda manteve desigualdades, estigmas e mecanismos de dominação que continuam a moldar as relações de gênero.

O problema que mulheres enfrentam no mundo do trabalho, que é resultado de séculos de história. A desigualdade salarial entre os gêneros, apesar de ter sido minimizada ao longo do tempo, é sim, uma realidade.

Segundo a OIT (Organização Internacional do Trabalho), as significativas desigualdades entre homens e mulheres constituem uma das mais persistentes características dos mercados de trabalho, um pouco por todo o mundo, e apesar da diferença salarial ter registrado algumas reduções, as mulheres, em média, continuam a receber salários inferiores aos dos homens.⁶

A tabela abaixo conta com dados PNAD Continua de 2022 e, apresenta em seu bojo os cargos ocupados e também o rendimento habitual dos trabalhadores, é observável como as diferenças salariais são frequentes, em todos os cargos (exceto nas forças armadas), homens ainda possuem salário superior as mulheres, mesmo com avanço do século XXI, ainda que ocupem os mesmos cargos, pratiquem as mesmas atividades.

⁶ A promoção da igualdade. Avaliação dos postos de trabalho sem enviesamento de género: guia prático. Genebra, Organização Internacional do Trabalho 2011

Tabela 1 – Grupos ocupacionais no trabalho, rendimento habitual e sexo.

Grupos ocupacionais no trabalho principal	Rendimento habitual de todos os trabalhos (R\$)		
	Homens	Mulheres	Razão (M/H)
Total	2 920	2 303	78,9
Diretores e gerentes	7 948	5 870	73,9
Profissionais das ciências e intelectuais	7 268	4 600	63,3
Técnicos e profissionais de nível médio	3 837	2 852	74,3
Trabalhadores de apoio administrativo	2 364	1 956	82,7
Trabalhadores dos serviços, vendedores dos comércios e mercados	2 374	1 552	65,4
Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca	2 008	1 417	70,6
Trabalhadores qualificados, operários e artesãos da construção, das artes mecânicas e outros ofícios	2 120	1 371	64,7
Operadores de instalações e máquinas e montadores	2 238	1 636	73,1
Ocupações elementares	1 313	1 156	88,1
Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares	5 976	6 516	109,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Nota: Dados consolidados de quintas visitas.

Em *O Ponto Zero da Revolução*, Silvia Federici (2019) acentua o trabalho doméstico entendido não como um trabalho como os outros, mas, sim, da manipulação mais disseminada e da violência mais sutil que o capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora.

A diferença, segundo a autora, em relação ao trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina.

Os dados da tabela 2 confirmam o que autoras como Saffioti (1987), Souza-Lobo (2021) e Federici (2019) vêm apontando: a inserção da mulher no mercado de trabalho permanece atravessada por desigualdades estruturais, tanto em termos de divisão sexual do trabalho quanto de retorno econômico. Além disso, as diferenças salariais observadas reforçam o argumento da teoria da reprodução social, na medida em que os trabalhos socialmente atribuídos às mulheres tendem a ser menos valorizados, mesmo quando exigem igual ou maior qualificação.

Em síntese, identificamos avanços e desafios enfrentados pela mulher na sociedade brasileira nesse final do século XX e início do XXI no mundo do trabalho, percebe-se que, mesmo com a crescente inserção feminina em diversas profissões, ainda persistem estereótipos e desigualdades que influenciam na trajetória profissional de mulheres brasileira.

Nesse contexto, a docência surge como uma das funções historicamente associadas ao universo feminino, refletindo tanto as conquistas quanto as limitações impostas às mulheres. Assim, ao adentrar no debate sobre o trabalho de docência como uma ocupação majoritariamente feminina, é possível analisar como essa representação se consolidou e quais seus impactos na valorização do magistério e na construção da identidade profissional da mulher.

Embora frequentemente associada à vocação e ao cuidado, a docência também integra o conjunto das profissões marcadas por desigualdades de gênero e classe. As professoras, especialmente em contextos periféricos e rurais, vivenciam limites salariais, sobrecarga de trabalho e múltiplas responsabilidades que aproximam sua experiência da realidade mais ampla das mulheres trabalhadoras brasileiras.

As discussões apresentadas neste tópico evidenciam que a inserção das mulheres brasileiras no mundo do trabalho, especialmente entre o final do século XX e o início do XXI, ocorreu em meio a importantes avanços sociais, mas também à permanência de desigualdades estruturais. A articulação entre gênero e classe permite compreender que o trabalho feminino continua marcado por hierarquias, sobrecarga e distribuição desigual de oportunidades. Essas reflexões são fundamentais para analisar a docência como profissão historicamente feminilizada e atravessada pelas contradições próprias do trabalho na sociedade capitalista.

1.3 A naturalização do ensinar: o cuidado como uma função feminina.

Compreender a docência como profissão majoritariamente feminina exige analisar o processo histórico que associou o ato de ensinar às práticas de cuidado socialmente atribuídas às mulheres. Tal relação não decorre de predisposições naturais, mas de construções sociais que aproximaram maternidade, dedicação, paciência e docilidade do trabalho educativo, transformando essas características em justificativas para a presença feminina nas escolas.

A vinculação entre cuidado e docência dialoga diretamente com a divisão sexual do trabalho anteriormente discutida, na medida em que destinou às mulheres ocupações relacionadas à formação moral, ao acompanhamento infantil e à reprodução cotidiana da vida social. Nesse contexto, o magistério passou a ser apresentado como extensão das tarefas femininas realizadas no espaço doméstico, reforçando a ideia de vocação natural para ensinar.

A partir do advento da República no Brasil em que estabeleceu uma nova ideia de educação, baseadas na concepção de mãe e educadora foram criadas e se disseminaram as escolas normais de formação de docentes. Apesar de mistas, com o tempo, essas escolas

passaram a receber um número cada vez maior de moças, que ultrapassaria o de rapazes. Matos e Borelli (2012) evidenciam que, entre 1835 e 1890, o magistério passou por intenso processo de feminização, tornando-se atividade predominantemente exercida por mulheres. Este movimento não representou apenas mudança numérica, mas redefiniu socialmente a profissão, aproximando-a de atributos considerados femininos e contribuindo para a desvalorização material e simbólica do trabalho docente.

O início do processo de inserção das mulheres na educação, ainda no século XX, demonstra que a entrada das mulheres no trabalho docente inicialmente ocorria de forma elitista, com mulheres brancas e de condições financeiras mais abastadas.

Assim, era um mundo do trabalho docente, essencialmente feminino, o que reflete na realidade docente dos dias atuais, onde o número delas atuando nas escolas do país ainda é superior a participação de homens na docência.

É importante ainda evidenciar os porquês dessa profissão ser associada ao ser feminino; conforme Paccola (2014) a profissão docente foi frequentemente interpretada como extensão das tarefas tradicionalmente atribuídas às mulheres. Atribuições como docilidade, sensibilidade, paciência e submissão passaram a ser apresentadas como competências naturais para o exercício do magistério. Esse discurso muito contribuiu para legitimar a concentração feminina na profissão e obscurecer o caráter técnico, intelectual e profissional da docência.

As funções femininas, ou mesmo os critérios de estratificação do trabalho social encontram justificativa no próprio conceito de patriarcado, que historicamente explora a mão de obra feminina. Lerner (2019) discute a criação do patriarcado, e acentua ser um sistema de dominância masculina sobre as mulheres. A autora destaca que a subordinação das mulheres aos homens, é mais antiga do que a civilização, e da negação da história das mulheres. Lerner entende o patriarcado como um sistema histórico, sendo estabelecido não como um “evento”, mas um processo construído no espaço de tempo de quase 2.500 anos, de cerca de 3100 a 600 a.C.

Pateman (1993) reforça essa perspectiva ao afirmar que a subordinação das mulheres está na base do contrato social moderno, o qual é também um contrato sexual, no qual os homens se apropriam dos corpos e da sexualidade das mulheres, submetendo-as a um papel de propriedade privada, especialmente através das instituições do casamento e da família. A autora critica a interpretação tradicional do patriarcado como um mero direito paterno, observando que tal visão obscurece a relação conjugal e, por consequência, o caráter social mais amplo da dominação masculina.

A interpretação patriarcal do “patriarcado” como direito paterno provocou, paradoxalmente, o ocultamento da origem da família na relação entre marido e esposa. O fato de que homens e mulheres fazem parte de um contrato de casamento – um contrato original que constituiu o casamento e a família – e de que eles são maridos e esposas antes de serem pais e mães é esquecido. O direito conjugal está, assim subsumido sob o direito paterno, e, segundo as histórias feministas contemporâneas que recuperam a ideia de um matriarcado primitivo ilustram, as discussões sobre o patriarcado giram em torno do poder (familiar) das mães e dos pais, ocultando, portanto, a questão social mais ampla referente ao caráter das relações entre homens e mulheres e à abrangência do direito sexual masculino. (Pateman, 1993 p.49)

Ao falar sobre patriarcado e capitalismo, Cinza Arruzza, (2015) esclarece que o conceito de patriarcado é comumente utilizado para mostrar como a opressão e a desigualdade de gênero não são ocorrências esporádicas ou excepcionais, mas que se trata de questões que atravessam toda a sociedade, fundamentalmente reproduzidas através de mecanismos que não podem ser explicados no nível individual. Ou seja, o patriarcado é uma questão social muito profunda, não é um fato isolado, e sim um sistema contínuo, generalizado e integrado que sustentam os mecanismos sociais, econômicos e sociais.

Saffioti (1987) vai além, e aponta que o patriarcado não se resume apenas a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista, é além disto, um sistema de exploração que afeta diretamente todos os indivíduos que estão sujeitos a discriminações, sejam eles de gênero, sexo, raça ou etnia. E afirma que no capitalismo, existe a simbiose dele com o patriarcado que torna naturalizada a dominação masculina sobre a feminina.

Dessa forma, compreendemos que o sistema patriarcal capitalista influi na vivência de mulheres no mundo do trabalho. Galvane et al. (2015) destacam a inserção das mulheres no mercado de trabalho, com áreas que prevalecem e, ainda, desvalorizadas em relação aos homens. Estes autores destacam a existência de atividades consideradas femininas e masculinas, com características definidas e atribuídas, na maioria das vezes, a partir de habilidades consideradas inatas, uma visão de que homens nasceram para tais funções e mulheres nasceram para outras.

Muito se discute a questão da educação no contexto brasileiro, na própria relação com a emancipação de mulheres. Vimos como as mulheres, assumiram um papel de coadjuvante na própria História, e a educação é parte essencial para uma mudança na estrutura, principalmente porque a educação atua como emancipadora de condições sociais.

A educação desenha um papel central nesse processo. A historiadora Rachel Soihet (2012) evidencia em seus escritos, que a educação feminina é considerada essencial para a emancipação da mulher, sendo um ponto de destaque da atuação das feministas que buscavam para as mulheres, direitos idênticos aos dos homens, a fim de que estas dispusessem dos mesmos meios para o exercício do trabalho, e também para que obtivessem igualdades salariais.

Fúlvia Rosemberg (2012) defende que o acesso das mulheres brasileiras à educação escolar enfrentou um longo processo de conquista legal. Permitido de forma limitada em 1827 (apenas para escolas de primeiras letras), só em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), essas barreiras legais foram superadas, igualando os cursos secundários. Assim, o curso normal, tradicionalmente frequentado por mulheres desde o século XIX, deixou de ser visto como apenas profissionalizante e passou a permitir o ingresso no ensino superior, possibilitando que muitas normalistas seguissem para a academia.

Na perspectiva da autora:

Várias amarras à educação formal e pública das mulheres foram sendo rompidas no transcorrer desse acidentado percurso: a segregação sexual das escolas, interditando a educação mista; o ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua "missão" de mãe; o impedimento à continuidade dos estudos secundário e superior para as jovens brasileiras. (Rosemberg, 2012 p.334).

Rachel Soihet (2012) ao destaca a conquista do espaço público por mulheres, evidencia as diferenças educacionais entre homens e mulheres no período histórico abordado, segundo a autora, enquanto homens cursavam o ensino secundário, que dava acesso ao ensino superior, as mulheres frequentavam principalmente as escolas normais, que eram voltadas para a formação de professoras do ensino básico, além de serem vistas como uma preparação para os cuidados do lar. Algumas exceções fugiam à regra, e mulheres conseguiam cursar o ensino secundário em colégios privados (geralmente religiosos) para depois acessar o ensino superior, direito conquistado pelas brasileiras a partir de 1879.

Silvia Fávero Arend (2012) sugere que a transformação da grande maioria das escolas públicas e privadas brasileiras em mistas foi um dos importantes resultados do processo de modernização iniciado a partir dos anos 1960, meninos e meninas passaram a dividir os bancos das escolas, o que possibilitou a abertura para que ambos os sexos tivessem trajetórias similares nos estudos, o que era essencial para este novo cenário de avanço no mercado de trabalho, houve uma exigência para a profissionalização de mulheres.

Havia uma problemática nas escolas mistas, elas não eram aceitas pela Igreja Católica e nem pelo ideário positivista, não era recomendado que homens e mulheres estivessem no mesmo ambiente. Rosemberg (2012) relembra o grande transtorno para manter a segregação sexual que as escolas enfrentaram, ambos frequentavam as escolas, mas não se encontravam em nenhuma circunstância. Além disso, as tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções

apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (Louro, 2004 p.372).

Guacira Lopes Louro (1986), que por sinal, é um dos maiores nomes quando o assunto é educação de mulheres e docência feminina, traz um histórico dessa relação, apontando que em termos formais e a nível nacional, a instrução feminina aparece na Constituição de 1824, expondo como eram as restrições daquela época, propondo que as meninas frequentem as escolas de primeiras letras, as pedagogias, em classes separadas dos meninos e lecionadas por professoras mulheres “as quais deveriam ser comprovadamente honestas e dignas”. (p.27).

As concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Contemporâneas e conterrâneas, elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por suas divisões e diferenças, relações que poderiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambiguidades. Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobiliar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o *pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (p.373).

O discurso de Louro, nos dois excertos apresentados (1986; 2004), evidencia uma análise histórica sobre a educação feminina no Brasil, demonstrando como foi entrelaçada entre o gênero, a moralidade e a função social.

A autora, destaca a visão existente de que para as mulheres bastariam “doses menores” de instrução, discurso que naturalizava a desigualdade educacional, justificando-a pela função social feminina, de esposa, mãe e educadora dos filhos. A educação da mulher, portanto, não era entendida para permitir autonomia ou realização pessoal, mas sim o aperfeiçoamento da família.

Dessa forma, a autora expõe como a educação feminina foi historicamente construída como um mecanismo de controle de gênero, ao mesmo tempo em que produziu hierarquias entre mulheres, já que diferentes grupos sociais vivenciaram essas normas de maneira desigual.

Em Rosemberg (2012) é possível traçarmos uma espécie de transformação da educação feminina no Brasil, visualizando como, historicamente, as mulheres foram excluídas ou submetidas a um ensino diferenciado baseados principalmente em estereótipos de gênero. Inicialmente, negou-se a elas educação formal sob o argumento de sua “natureza corruptível”. A autora destaca que logo após, justificou-se uma educação limitada para formar mulheres

como “educadoras de homens” ou “rainhas do lar”, uma clara representação dos papéis tradicionais.

Segundo esta autora, essa educação que segregava mulheres ao longo do tempo evidenciou muitas críticas apontando que ela relegava as mulheres a empregos mal remunerados. Por outro lado, também se defendeu sua educação com base em argumentos instrumentalistas, como a redução da pobreza e melhoria no cuidado dos filhos.

Ainda com base no que destaca a autora, entende-se que na contemporaneidade, busca-se não apenas a escola mista, mas a “coeducação”, trata-se de um modelo que não condiciona os conteúdos ou práticas educacionais por gênero, mas que promove a igualdade e a inclusão sem discriminação étnico-racial, regional ou socioeconômica.

Mulheres passam a acessar o mercado de trabalho, mas ainda assim, são encarregadas para as profissões consideradas como femininas, em outras palavras, profissões comumente associadas ao cuidado, como a Docência, a Enfermagem, o Serviço Social. Comprovando aquilo que Saffioti (1987) afirmou sobre a naturalização da profissão feminina.

Ao desenvolver o discurso de que a docência funciona como algo natural e vocacional de mulheres, Brushini e Amado (1988) destacam que foi a partir da influência de correntes de pensamento que consideravam que a mulher era dotada biologicamente pela natureza de uma capacidade de socializar com crianças, como parte de suas funções maternas, o magistério foi entendido como uma profissão feminina por excelência.

Saffioti, em *Gênero, Patriarcado, Violência* (2004) rememora a ideia de que mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder, elas são socializadas a desenvolver comportamentos dóceis, cordatos e apaziguadores, ao mesmo tempo que aos homens recai o estímulo a desenvolver condutas agressivas, perigosas, um exemplo de coragem, o que é bem visto no dia a dia, na construção das diferenças.

Louro (1997) esclarece como as mulheres eram entendidas como sujeitos pertencente ao ambiente privado, com responsabilidades para cuidar de uma casa, da família; ainda segundo a autora, gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre rigidamente controladas e dirigidas por homens, e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação.

Em oportunidade anterior, Saffioti (1987) também destacou que a identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da distribuição de diferentes papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo, assim, a sociedade

delimita, com bastante precisão os campos que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos que pode atuar o homem.

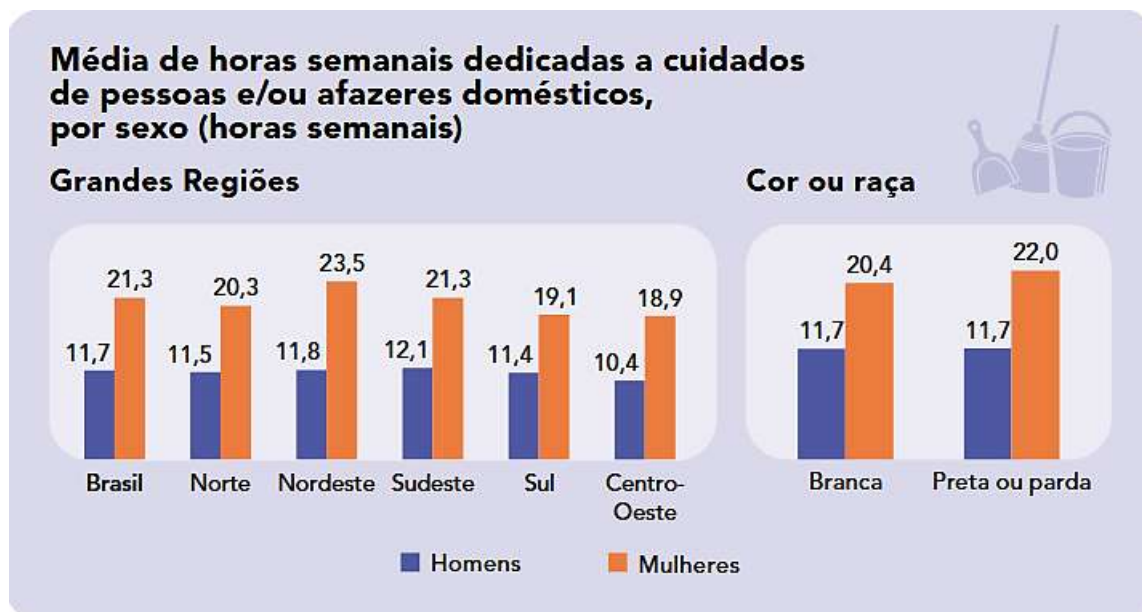
A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é *natural* que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é *natural* sua capacidade de conceber e dar a luz. (p.9).

O mundo do trabalho acentua essas características, é como afirma Souza-Lobo (2021), “A classe trabalhadora tem dois sexos”, para afirmar uma presença feminina no mundo do trabalho que por muito tempo foi invisibilizada. A autora sintetiza a ideia de que a classe trabalhadora não é unidimensional, não é apenas do homem, mas que mulheres também vivenciam a exploração do mercado capitalista, e, portanto, a necessidade em considerar as opressões vividas também pelas mulheres.

O trabalho de cuidado é um modelo. Hirata (2016) destaca que o trabalho de cuidado é um exemplar das desigualdades imbricadas de gênero, de classe e de raça, afinal os cuidadores são majoritariamente mulheres, pobres, negras, muitas vezes migrantes. Trata-se de um “conjunto de práticas materiais e psicológicas que consiste em trazer respostas concretas às necessidades dos outros”. (p.54).

Os dados do PNAD Contínua (2022) trazem números que identificamos como uma das dificuldades para mulheres se manterem no mercado de trabalho. A tabela abaixo é um indicativo para o Número médio de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos das pessoas de 14 anos ou mais de idade, na semana de referência, por sexo e grupos de idade.

Tabela 2. Número médio de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos das pessoas de 14 anos ou mais de idade, na semana de referência, por sexo e grupos de idade.



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2022

A tabela nos oferece os dados sobre as horas dedicadas aos cuidados pessoais ou afazeres domésticos, o que acende a discussão e confirma aquilo que anteriormente ressaltamos, a divisão desigual do trabalho doméstico e remunerado entre homens e mulheres. As estatísticas mostram que as mulheres ainda conciliam os afazeres domésticos, os cuidados de pessoas com o trabalho remunerado de forma desigual em relação aos homens. Em 2022 as mulheres dedicaram, em média, 21,3 horas semanais a cuidados e afazeres domésticos, enquanto homens dedicaram 11,7 horas. No que diz respeito a mulheres pretas ou pardas passaram 1,6 hora a mais nessas atividades em comparação com mulheres brancas. Ou seja, mulheres são a maioria em trabalhos domésticos, em diferentes idades ou regiões do Brasil, continua sendo ela quem realiza essas atividades no cotidiano.

Uma outra característica que merece destaque é em relação a predominância feminina no magistério, lembramo-nos que, historicamente falando, essas mulheres se inserem no mercado de trabalho a partir da naturalização do cuidado e associação do feminino a esse cargo, no entanto, mesmo com o passar o tempo, mulheres ainda são maioria quando visualizamos os quadros de professoras em escolas.

É uma ideia a partir de uma visão criada para mulheres professoras, como visto em Reis (2004, p. 112):

As figuras austeras, sagradas ou sublimes, tecidas pela retorica da época em torno das professoras, colaboram para que questões consideradas “naturalmente” de caráter feminino, como filhos, casa e etc., ficassem submersas, assim como também

preservou nas imagens masculinas a seriedade e a rigidez de caráter. Os discursos mistificadores sugeriam, pela repetição exaustiva de imagens sacralizadas, um povir glorioso em que professoras seriam verdadeiras guardiãs do futuro, responsáveis por todos os aspectos da vida em sociedade.

Outra característica importantíssima sobre a presença feminina na docência é encontrada em Monteiro e Altmann (2021), tais autores argumentam que mesmo sendo considerada uma profissão feminina, a carreira é de ascensão masculina. A maioria das mulheres continuava em sala de aula até o momento de sua aposentadoria, enquanto os homens ascendiam rapidamente para cargos na gestão.

Tabela 3. Categoria ocupacional, por sexo em 2025

Categoria ocupacional:	Total	Homens	Mulheres	% de mulheres
Cuidados	3.550.933	931.638	2.619.295	73,8%
Educação	2.191.777	553.492	1.638.285	74,7%
Saúde e bem-estar	1.331.724	363.077	968.647	72,7%
Serviços	27.432	15.069	12.363	45,1%
Ciências naturais, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)	1.139.254	839.071	300.183	26,3%
Ciências naturais	178.947	110.406	68.541	38,3%
Tecnologia	634.876	487.484	147.392	23,2%
Engenharia	312.577	233.954	78.623	25,2%
Matemática	12.854	7.227	5.627	43,8%
Total	8.091.555	3.391.496	4.700.059	58,1%

Fonte: Boletim de Mulheres no Mercado de Trabalho, 2025 p.09.

A tabela criada pelo Boletim de Mulheres no Mercado de Trabalho, no ano de 2025 nos mostra como o contingente de mulheres em relação a homens nos trabalhos de cuidado é muito superior. Além disto, também mostra como na educação as mulheres ainda são a maioria, cerca de 74,7% dos trabalhadores da educação são mulheres. Um contraponto importante é acerca das atividades consideradas masculinas, que também aparecem nesta tabela, nos cargos de Ciências naturais, Tecnologia, Engenharia e Matemática os homens continuam sendo a maioria.

Bell Hooks, na obra *O feminismo é para todo mundo* (2018) é enfática ao dizer que hoje compreendemos que o trabalho não é a chave para a libertação da mulher da dominação masculina, existindo mesmo com o avanço das pautas e dos movimentos, uma grande diferença entre homens e mulher no mundo do trabalho.

Como partimos da perspectiva de gênero, não podemos limitar o discurso a uma análise encunhada no “sexo” e apenas nele. Afinal, como mencionado em oportunidade anterior, a categoria de gênero tem como característica a construção social, é um estudo que estar para além da biologia entre homens e mulheres, mas também como algo cultural. Como afirma Okin (2008), gênero é um conceito usado por aqueles que entendem não apenas a desigualdade

sexual, mas muitas das diferenciações sexuais, como socialmente construídas. Corroborando ideias, Carla Bassanezi Pinsky (2009) destaca que a categoria de gênero remete à cultura, e aponta para a construção social das diferenças sexuais, diz respeito às classificações sociais de masculino e de feminino.

Gênero dá ênfase ao caráter fundamentalmente social, cultural, das distinções baseadas no sexo, afastando o fantasma da naturalização; da precisão à assimetria e de hierarquia nas relações entre homens e mulheres, incorporando a dimensão das relações de poder; da relevo ao aspecto relacional entre mulheres e homens, ou seja, de que nenhuma compreensão de qualquer um dos dois poderia existir através de um estudo que os considerasse totalmente separado, aspecto essencial para “descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas. (Soihet e Pedro, 2007 p.288).

A grande questão está diretamente relacionada a posição que mulheres ocupam em determinadas sociedades, e como elas não podem identificadas de maneira homogêneas, como iguais por pertencerem ao mesmo grupo, como já discutimos. Mulheres fazem parte de classes sociais, raças, etnicidades e gêneros distintos e não podemos coloca-las em uma mesma posição. Mulheres também incorrem ao erro da discriminação, isso porque são heterogêneas em si mesma. Mulheres negras, indígenas, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicavam uma diferença – dentro da diferença. Ou seja, a categoria ‘mulher’, que constituía uma identidade diferenciada da de ‘homem’, não era suficiente para explica-las. (Soihet e Pedro, 2007 p.287).

Ainda neste mesmo viés Biroli e Miguel (2015) teorizam

Quando se considera que não há apenas *diferenças* entre as mulheres, mas relações de privilégio, torna-se difícil operar com o entendimento de que há alguma base comum a todas elas sem incorrer numa visão naturalista, ancorada no sexo biológico. Ao mesmo tempo, a ideia de que haveria uma solidariedade decorrente do fato de ser mulher em sociedades nas quais o sexismo implica desvantagens para elas e vantagens para eles esbarra nas hierarquias entre as mulheres, com as formas alternativas de solidariedade (e, novamente, privilégio) a que correspondem. Na compreensão do gênero como construção que não se produz isoladamente, mas em diferenciações que se definem racialmente, as mulheres brancas são situadas em “um polo de poder e de violência.” (p.39).

Em síntese, a análise das mulheres trabalhadoras da docência evidencia as complexas interseções de gênero, classe e raça que permeiam sua atuação profissional. Historicamente associado ao cuidado e à educação, o magistério reflete a divisão social e sexual do trabalho, que naturaliza a presença feminina nessa área, muitas vezes sob condições precarizadas e desvalorizadas. Além disso, mulheres negras e de classes populares enfrentam desafios ainda maiores, como duplas ou triplas jornadas de trabalho, com o trabalho doméstico não-remunerado, assim como desigualdades salariais e barreiras estruturais no acesso a cargos de liderança. A persistência dessas desigualdades no mercado de trabalho demonstra a necessidade de políticas que não apenas reconheçam o papel fundamental das mulheres na educação, mas também combatam as opressões que as atingem.

A discussão acerca da naturalização do ensinar e da associação histórica entre cuidado e função feminina evidencia que o trabalho docente exercido por mulheres não pode ser compreendido apenas como escolha individual ou vocação, mas como resultado de construções sociais atravessadas pela categoria de gênero e do sistema patriarcal. Essa perspectiva demonstra que a docência está para além das dimensões pedagógicas, mas está também situada em relações históricas de poder e divisão sexual do trabalho.

Diante disso, torna-se necessário compreender como essas construções se manifestam nas trajetórias de mulheres professoras da Comunidade do Bom Socorro do Lago do Zé Açú. Para isto, esta pesquisa recorre à História Oral como metodologia de construção de fontes, baseada nas próprias narrativas docentes da localidade.

O capítulo seguinte, portanto, apresenta os caminhos metodológicos adotados, detalhando os procedimentos de produção das entrevistas, os critérios de seleção das colaboradoras e as estratégias de análise das narrativas, além disso, também faz parte do próximo capítulo, a descrição social e territorial da Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, e a inserção feminina na educação no contexto do Baixo Amazonas, assim como as atuações docentes femininas na localidade.

CAPÍTULO II:
PERCURSOS METODOLOGICOS E O BOM SOCORRO DO ZÉ AÇÚ COMO
TERRITÓRIO DE PROTAGONISMO FEMININO

II: PERCURSOS METODOLOGICOS E O BOM SOCORRO DO ZÉ AÇÚ COMO TERRITÓRIO DE PROTAGONISMO FEMININO

A discussão levantada no capítulo anterior evidenciou que a categoria analítica e relacional de gênero articulada com as noções trabalho feminino, memória e território podem constituir dimensões importantes para compreender como funciona o trabalho feminino docente na comunidade do Bom Socorro, do Lago do Zé Açú.

Neste segundo capítulo, nos propomos a um olhar atento às relações histórico, sociais e territoriais vivenciadas na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, zona rural do município de Parintins-AM. Este recorte territorial e social foi escolhido não apenas como plano de fundo desta pesquisa, mas também, e essencialmente, por se tratar de um elemento constitutivo das experiências e memórias dessas mulheres. Compreendemos ser esta, uma localidade em que se constroem trajetórias de vida, trabalho e pertença, ainda que estejam inseridas nos desafios da realidade ribeirinha no Baixo Amazonas.

Nesse sentido, a História Oral apresenta-se como metodologia adequada, uma vez que permite compreender as trajetórias docentes a partir das vozes das próprias protagonistas, sem dissociar relato, experiência e contexto social

Para adentrarmos no contexto empírico específico, inicialmente abordaremos os percursos metodológicos utilizados neste estudo. O primeiro tópico deste capítulo dedica-se, portanto, à explicitação dos caminhos metodológicos adotados, detalhando os procedimentos de produção das fontes, a construção das entrevistas e as estratégias de análise das narrativas. Com base na metodologia da História Oral, e a partir de categorias como gênero, território, classe e pertencimento, este capítulo busca contextualizar os sentidos atribuídos ao trabalho docente por essas mulheres, considerando a existência de múltiplas identidades e inserções no contexto social. Não se trata de investigar o que fazem como educadoras, mas o que essa escolha representa para elas em termos simbólicos, sociais, políticos e existenciais.

Também discutiremos as historicidades do Lago do Zé Açú, e principalmente a comunidade do Bom Socorro, suas histórias, narrativas e memórias, uma construção de fontes a partir dos relatos orais dos colaboradores deste estudo.

Neste capítulo objetivamos também responder a algumas questões específicas sobre o território em que a pesquisa está inserida, compreendendo que o Lago do Zé Açú possui sete comunidades rurais, como mencionado no início deste estudo, no entanto, nos preocuparemos apenas com uma delas: o Bom Socorro do Zé Açú, comunidade sede deste lago, com o maior número de habitantes e que se apresenta, em relação as demais, como uma comunidade de

estrutura mais urbanizada, com ruas definidas, posto de saúde, Igreja e a escola Municipal Minervina Reis Ferreira, que possui todas as etapas do ensino básico e atende diversos estudantes de comunidades próximas.

Para identificarmos os aspectos históricos de origem da Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, será necessário utilizarmos da memória individual e coletiva dos moradores dessa região por meio de entrevistas com a História Oral, com objetivo de trazer para o estudo, aquilo que Michael Pollak (1989;1992) define como sentimento de identidade. Segundo o autor, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. (Pollak, 1992 p.5). Verena Alberti (2004) também acentua o caráter factual da memória, e as possibilidades oferecidas pela história oral para investiga-la enquanto acontecimento e ação.

Em seguida discutiremos a presença feminina na educação, desde a presença de mulheres na educação, num contexto nacional, até a configuração atual de professoras da Zona Rural de Parintins, com as protagonistas dessa pesquisa, mulheres professoras que já atuaram na escola Minervina Reis Ferreira.

2.1 Percursos metodológicos: a História Oral como metodologia de pesquisa

A investigação das trajetórias docentes femininas na região do Lago do Zé Açú exigiu uma metodologia de escuta de vivências e experiências a partir das próprias mulheres professoras que as viveram. Não se tratava apenas de levantar dados sobre atuação profissional, mas de compreender quais os sentidos, as memórias, os silêncios e as interpretações construídas ao longo de suas vidas. Foi pensando nesse horizonte que a História Oral se apresentou não apenas como uma técnica de pesquisa, mas como escolha teórico-metodológica de construção de fontes alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Conforme Alberti (1990; 2011), a História Oral é particularmente adequada ao estudo de processos históricos recentes, cujas memórias ainda podem ser acessadas por meio daqueles que participaram dos acontecimentos. No entanto, é importante destacar que a importância da História Oral não se restringe apenas à proximidade temporal, mas também porque ela reconhece a narrativa dos colaboradores⁷ como uma fonte legítima, assim fazendo um processo

⁷ Colaborador: nome dado ao depoente, que tem um papel mais ativo em história oral, deixando de ser mero informante, ator ou objeto de pesquisa. “O entrevistador, por outro lado, deixa de ser aquele que olha para o entrevistado percebendo-o como mero “objeto de pesquisa” ou “informante”, pois o que se busca numa entrevista

de deslocamento das vozes da história tradicional⁸, permitindo que sujeitos historicamente marginalizados assumam a centralidade, neste caso, as mulheres trabalhadoras da zona rural de Parintins.

Segundo Maria Isaura Queiroz (1988) a

“História oral” é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade [...] A história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe desde tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo, assim como relatos que contadores de histórias, poetas, cantadores inventam num momento dado. Na verdade, tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica”. (p.19)

A autora traz este destaque para a História oral como uma metodologia capaz de registrar uma história não-contada, aquilo que está fora dos documentos oficiais e que pode ser evidenciado a partir do relato oral dos colaboradores.

No Brasil, a História Oral tem seu início por volta de 1970 com sua introdução nos meios acadêmicos. De acordo com Marieta de Moraes Ferreira (2018), ganhou maior destaque a partir de 1990, além de sua incorporação em programas de pós-graduação e de cursos de História Oral, também houve um aumento significativo na produção de seminários sobre a metodologia.

Importante ainda relembrar que esta era uma época fortemente marcada pela “história retrospectiva”, quando há necessidade de se fazer uma história visualizada ao longe, e a História Oral tenta romper este paradigma. Como era de se esperar, não foi amplamente aceita por grande parte dos historiadores da época. Vejamos o que destaca Ferreira (2018) sobre a temática:

Essa nova realidade provocava inquietações, dúvidas, desafios! Os historiadores que de maneira geral trabalhavam com uma história de períodos recuados, ou mesmo quando tinham como objeto o que se costumava definir como história contemporânea, não encaravam uma reflexão sobre o que significava abandonar a premissa da relevância “da visão retrospectiva” para se engajarem na produção de uma historiografia pautada em outros referenciais. Na realidade, cada vez mais se praticava uma história recente, mas não se produziam reflexões sobre esse fazer. A urgência e a necessidade da história oral de se legitimar nos espaços acadêmicos iriam forçar um investimento em trabalhos de caráter teórico e metodológico. Foi para atender a essa demanda que as discussões relativas à memória e à noção de história do tempo presente emergiram ligadas ao campo da história oral. (p.91)

de história oral é certamente mais do que a referência a dados inexistentes ou mesmo definição de uma verdade. Atualmente, o uso da entrevista em história oral visa registrar o significado da experiência pessoal ou do grupo” (Meihy, 1996 p.125)

⁸“Essa definição, fundada sobre uma ruptura entre o passado e presente, atribuía à história a interpretação do *passado* e sustentava que só os indivíduos possuidores de uma formação especializada poderiam executar corretamente essa tarefa.” (Ferreira, 2002 p.314)

A autora propõe uma análise da consolidação da História Oral, com destaque para o próprio fazer historiográfico. A resistência inicial enfrentada pela História Oral não se devia apenas a uma disputa metodológica, mas à ruptura com uma concepção tradicional de história, baseada no distanciamento temporal que condicionava toda a legitimidade historiográfica. Segundo a autora, ao propor a valorização da memória e da história do tempo presente, a História Oral não apenas ampliava as fontes e os sujeitos históricos, mas também questionava os fundamentos epistemológicos que sustentavam a prática historiográfica até então predominante.

Paul Thompson em seu clássico *A voz do passado* (1992), assegura que a História Oral, torna possível um julgamento mais imparcial, isso porque as testemunhas podem ser convocadas entre as classes mais subalternas, dos desprivilegiados e mesmo dos derrotados. Segundo ele, isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro.

Delgado (2006) afirma que a História Oral não é a história vivida em si, mas o registro de depoimentos sobre essa história, construídos a partir de narrativas induzidas e estimuladas. Segundo este autor, isso significa dizer que o documento oral é fruto de uma relação, ele se constitui no encontro entre pesquisadora e colaboradora, atravessado pela linguagem, pela memória e pelas condições sociais de enunciação.

A fonte oral, portanto, não é neutra nem transparente, ela é interpretativa, situada e carregada de significados. Conforme destaca Alberti (2005), trata-se de uma construção dialógica que deve ser analisada considerando seu contexto de produção. Alessandro Portelli (2016) também destaca que as fontes orais do historiador são narrativas individuais, informais, dialógicas, criadas no encontro entre historiador e narrador. (p.09)

A escolha por essa abordagem dialogou diretamente com o campo da História das Mulheres e dos estudos de gênero. Como destaca Salvatici (2005), durante muito tempo foram considerados documentos históricos legítimos apenas aqueles produzidos pela escrita oficial, uma história predominantemente masculina, branca e ocidental. Ao ampliar o conceito de fonte, a História Oral possibilitou que outras histórias emergissem, especialmente aquelas “vistas de baixo”, sinalizando as experiências femininas que permaneceram à margem dos registros tradicionais.

Nesse sentido, Pollak (1989, p. 2) afirma:

Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte

integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional.

Ao destacar as chamadas “memórias subterrâneas”, o autor chama atenção para experiências que permanecem à margem das narrativas oficiais e institucionais. Trata-se de reconhecer que a memória coletiva não é homogênea nem neutra, mas atravessada por disputas e hierarquias. No caso desta pesquisa, as trajetórias das professoras do Lago do Zé Açú dificilmente aparecem como parte da memória oficial da educação brasileira ou mesmo da memória educacional do município. As experiências destas mulheres professoras compõem, muitas vezes, esse campo das memórias pouco registradas, que circulam no âmbito comunitário e cotidiano, mas não alcançam a centralidade dos documentos institucionais.

Ao assumir a História Oral como metodologia, esta investigação buscou justamente criar condições para que essas memórias deixem de ocupar um lugar subterrâneo e passem a constituir fonte legítima de análise histórica.

Tendo em vista este contexto, a categoria gênero torna-se fundamental nas análises das narrativas. Conforme Joan Scott (1995), gênero não se reduz à diferença entre homens e mulheres, mas constitui uma forma de organização social das relações de poder.

Assim, ao optar pela História Oral, esta pesquisa assumiu que investigar as trajetórias das mulheres professoras do Lago do Zé Açú significava reconhecer suas narrativas como espaço de produção de saber, e não apenas como complemento ilustrativo de uma análise previamente definida.

Como afirma Verena Alberti:

Não há dúvida de que a possibilidade de registrar a vivência de grupos cujas histórias dificilmente eram estudadas representou um avanço para as disciplinas das Ciências Humanas. Mas seu reconhecimento só foi possível após o amplo movimento de transformação dessas ciências, que, com o tempo, deixaram de pensar em termos de uma única história ou identidade nacional, para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade. (p.258)

Trabalhar com História Oral implicou, nesta pesquisa, assumir uma determinada compreensão de memória. Parte-se do entendimento de que a memória não constitui um repositório fixo de acontecimentos passados, mas um processo ativo de construção e reconstrução do vivido.

Pollak (1992; 1998), dialogando com Maurice Halbwachs, argumenta que, embora a memória se manifeste individualmente, ela é estruturada a partir de quadros sociais que orientam o que pode ser lembrado, o que tende a ser silenciado e o que é constantemente ressignificado. Nesse sentido, adota-se a perspectiva de que toda lembrança é situada: ela emerge de um lugar social específico e se organiza em diálogo com pertencimentos coletivos.

Ao compreender a memória como construída socialmente, parte-se também da ideia de que ela é situada. As narrativas não emergem de um sujeito abstrato, mas de mulheres inseridas em contextos históricos e territoriais específicos. Como aponta Pollak (1992), as lembranças são estruturadas a partir de quadros sociais que orientam sua organização e seus significados. Alessandro Portelli (1997), também destaca que a narrativa demonstra não apenas os acontecimentos, mas a posição histórica de quem narra. A memória, portanto, não é universal ou neutra, ela é atravessada por vivências específicas, por expectativas sociais e pelas condições que estruturam as experiências dessas mulheres.

Partindo dessa compreensão, as entrevistas foram analisadas não como relatos lineares de acontecimentos, mas como construções de sentido. O foco não esteve na precisão cronológica, mas na maneira como as professoras narraram e interpretaram suas próprias trajetórias.

Verena Alberti (2004) destaca:

Ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido. Esse trabalho da linguagem em cristalizar imagens que remetem a, e que significam novamente, a experiência é comum a todas as narrativas. (p.78)

É neste sentido que a memória pode ser entendida, portanto, como seletiva. Certos episódios se apresentam em suas narrativas com mais intensidade, enquanto outros aparecem de certa maneira fragmentada ou hesitante. Esses movimentos das narrativas das professoras não foram tratados como falhas do relato, mas como indícios analíticos relevantes, pois é a partir disso que se pode evidenciar hierarquias de importância, afetos ou tensões nas memórias dessas mulheres.

A seletividade da memória evidencia aquilo que marcou profundamente a trajetória profissional e pessoal das colaboradoras. Alberti (2004) destaca ainda que, como num filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito, segundo a autora, é através desses pedaços que temos a sensação de que o passado está presente.

Além disso, considera-se que as narrativas produzidas são memórias situadas: elas são atravessadas por experiências de gênero, pelas condições materiais do trabalho docente na zona rural e pelas especificidades territoriais da região do Baixo Amazonas. O lugar social dessas mulheres, professoras, moradoras de comunidades ribeirinhas, inseridas em dinâmicas próprias do interior do Amazonas, constitui o horizonte a partir do qual suas lembranças se organizam.

Essa perspectiva teórico-metodológica da História Oral é o que fundamenta a análise desenvolvida no capítulo seguinte, onde as narrativas podem ser examinadas não apenas como

relatos de experiências, mas como construções de sentido que expõe modos de ser, trabalhar e permanecer na docência na comunidade do Bom Socorro do Zé Açu.

No entanto, para além das escolhas teórico-metodológicas deste estudo, é necessário também explicitar o lugar a partir do qual esta pesquisa foi conduzida. Cabe ressaltar que a realização desta pesquisa não se deu a partir de um lugar desconhecido ao campo, mas enquanto mulher, professora e pesquisadora com proximidade territorial com a região do Lago do Zé Açu, coloco-me na posição de experiências que dialogam com as narrativas das colaboradoras.

A condição de professora, em especial, favoreceu uma escuta sensível, muito marcada pelo reconhecimento de experiências comuns, de condições de trabalho, dos desafios enfrentados na docência e às expectativas sociais atribuídas ao magistério feminino. Em diversos momentos, as entrevistas assumiram a forma de conversas entre mulheres que compartilham referências semelhantes, o que contribuiu para a criação de um ambiente de confiança.

Essa dimensão relacional entre mulheres, é também uma característica encontrada na utilização da metodologia da História Oral, uma vez que a fonte não preexiste à entrevista, mas é construída neste encontro.

Joan Scott (1999) em seu texto sobre “Experiência”, argumenta que esta não deve ser tomada como evidência autoexplicativa, mas como objeto de problematização histórica. Para a autora, a experiência é simultaneamente interpretação e algo que requer interpretação, não podendo constituir um fundamento incontestável na análise historiográfica. Nesse sentido, compartilhar pertencimentos de gênero e profissão não significa acessar uma verdade imediata sobre as narrativas apresentadas, mas exige atenção às condições históricas, discursivas e institucionais que produzem essas experiências.

Nesse diálogo, a epistemologia feminista de Sandra Harding (2019) contribui para ampliar essa reflexão ao propor a noção de “objetividade forte”. Para a autora, o reconhecimento das posições sociais que atravessam o fazer científico não enfraquece a pesquisa, mas constitui condição para maior rigor metodológico. Assumir essa posição não significou romper com as fronteiras entre pesquisadora e colaboradora, mas de reconhecer que toda produção de conhecimento é vivida através das relações sociais.

Além disso, compreende-se que esta pesquisa possui também uma dimensão política, na medida em que participa da produção de memórias e da visibilização de sujeitos historicamente pouco reconhecidos nos registros oficiais.

A recente inclusão do Artigo 26-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por meio da Lei nº 14.986/2024⁹, estabelece a obrigatoriedade da inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos curriculares da educação básica. Esse dispositivo reforça o reconhecimento institucional da necessidade de valorizar trajetórias e contribuições femininas no campo educacional.

A dimensão política, proposta através do dispositivo da LDB, possui essa característica. Sendo assim, investigar as trajetórias de mulheres professoras da zona rural amazônica não se configura apenas como escolha temática, mas como posicionamento metodológico que reconhece a produção de conhecimento como prática situada, atravessada por debates contemporâneos sobre memória, currículo e reconhecimento.

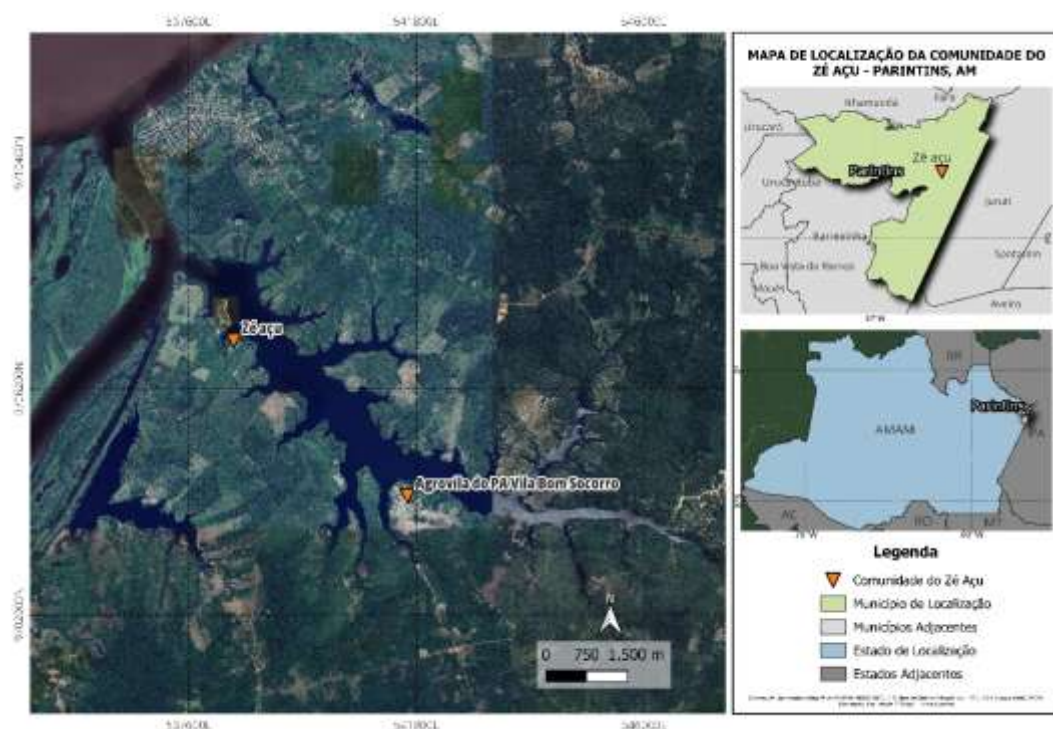
Ao considerar a posição da pesquisadora, a escuta das narrativas e o compromisso com a pesquisa histórica, este trabalho parte do entendimento de que o conhecimento se constrói no encontro com sujeitos reais, situados em contextos específicos e marcados pelas questões do presente.

Desta forma, se as narrativas são compreendidas como memórias situadas, é fundamental explicitar também o território no qual essas experiências se constroem.

A pesquisa foi realizada na Zona Rural do município de Parintins, tendo como locus principal a comunidade do Bom Socorro, pertencente à região do Lago do Zé Açú, que compreende sete comunidades. A escolha por esse território não foi apenas geográfica, mas política e analítica: tratava-se de compreender as trajetórias docentes a partir de um contexto marcado por especificidades territoriais, logísticas e sociais próprias da realidade amazônica.

⁹“Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares. Parágrafo único: as abordagens devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e perspectivas femininas, resgatando as contribuições, vivências e conquistas femininas de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política. Lei 14.986/24 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm

Imagem I: mapa geográfico da região do Lago do Zé Açú- Parintins/AM



Fonte: Base de dados cartográficos do IBGE, 2024. Google Earth. Arquivo da autora.

A inclusão do mapa da região do Lago do Zé Açú não possui caráter meramente ilustrativo. A representação espacial do território permite compreender as condições em que se desenvolvem as trajetórias docentes narradas ao longo desta pesquisa. As distâncias entre comunidades, os deslocamentos predominantemente fluviais e as particularidades geográficas da região compõem o contexto material que se encontram as experiências relatadas pelas professoras.

Antes da realização das entrevistas, foi desenvolvido um trabalho de campo exploratório, que permitiu conhecer a escola, os espaços comunitários e as dinâmicas de deslocamento na região. Esse primeiro contato foi fundamental para estabelecer vínculos e compreender as condições concretas em que as docentes desenvolvem suas atividades profissionais.

Thompson (1992) destaca que a melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevistas exploratórias, mapeando o campo e colhendo ideias e informações. Segundo ele, esse trabalho inicial pode ajudar a definir o problema e localizar algumas das fontes para resolvê-lo, “uma entrevista de coleta de informações genéricas no início de um projeto local pode ser uma etapa muito útil”. (p.254)

Verena Alberti (2005) é muito enfática ao dizer que ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o tema não significa passar a saber tudo sobre o tema, ou não haveria necessidade de prosseguir aprofundando a pesquisa por meio das entrevistas, no entanto, essa medida é fundamental na produção dos documentos de história oral, desde a elaboração dos roteiros até o tratamento das entrevistas.

A construção das fontes orais ocorreu por meio da realização de dez entrevistas com professoras que atuam ou atuaram na região do Lago do Zé Açú. As entrevistas tiveram duração média de aproximadamente 60 minutos e foram registradas em arquivos de áudio digital, garantindo a preservação integral das falas e das nuances da oralidade.

A entrevista, segundo Alberti (2005) é o cerne do trabalho com a história oral, e por ter o papel central na pesquisa, é a etapa que precisa de todo cuidado e dedicação por parte dos pesquisadores, isso significa dizer, segundo a autora, investir seriamente na elaboração dos roteiros, produzir os instrumentos de controle e de acompanhamento da entrevista, cuidar da carta de cessão de direitos do depoimento e, principalmente, ter consciência da especificidade da relação que se estabelece com o entrevistado.

Na História Oral, utiliza-se a carta de cessão, segundo José Carlos Meihy (1996) trata-se de um documento fundamental para definir a legalidade do uso da entrevista. Atualmente, na grande maioria dos programas de pós-graduação, passaram a utilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que igualmente a carta de cessão, permite e garante, por meio da assinatura dos colaboradores, a utilização das entrevistas na pesquisa, assim como o consentimento do uso da imagem, voz e nome das colaboradoras.

O primeiro contato com as professoras colaboradoras foi facilitado pela proximidade já existente com a maioria delas, uma vez que parte delas eram conhecidas previamente. Não houve resistência à participação, muito pelo contrário, a proposta da pesquisa foi bem aceita, principalmente por se tratar de um estudo que valorizava suas trajetórias profissionais.

Alberti (2005) também esclarece que a escolha dos entrevistadores deve levar em conta seu interesse e sua especialização. Ou seja, essa familiaridade com as docentes do Bom Socorro contribuiu para um ambiente de confiança durante as entrevistas, embora tenha exigido atenção constante para que a proximidade não interferisse na escuta analítica.

Vejamos o que destaca Alberti (2005, p.86):

Como regra geral, podemos dizer que este conhecimento anterior não prejudica a produção do documento de história oral, apesar de nela interferir, porquanto o próprio diálogo e as avaliações recíprocas entre entrevistado e entrevistador situar-se-ão sobre bases diferentes do que se não houvesse algum tipo de relação anterior. Uma entrevista será sempre produto de uma situação singular, a relação entre entrevistado e entrevistador, estabelecida de acordo com a imagem que se fazem de si mesmo e do

outro, sendo o conhecimento prévio entre ambos – se houver – mais um entre os muitos dados sobre os quais cada um constrói estas imagens.

Segundo a autora, a proximidade entre colaboradores e pesquisadores não é um impeditivo para a realização da pesquisa, mas exige, na verdade, um exercício constante de escuta atenta e reflexiva, buscando distinguir entre o compartilhamento de experiências e a análise histórica das narrativas, de modo a evitar a naturalização de elementos que, justamente por serem familiares, poderiam deixar de ser problematizados.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, permitindo que as professoras organizassem suas narrativas a partir de suas próprias experiências e prioridades. Conforme destaca Alberti (2005), o roteiro na História Oral não deve funcionar como instrumento rígido, mas como orientação flexível que possibilita ao entrevistado desenvolver sua narrativa de forma própria. Ainda que houvesse questões orientadoras, buscou-se preservar a fluidez da fala e respeitar os caminhos narrativos escolhidos pelas colaboradoras, compreendendo que, na História Oral, a forma como se conta é tão relevante quanto o conteúdo narrado.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição literal do material, que segundo Meihy (1996), trata-se da passagem de todas as palavras de uma entrevista para o texto escrito. Além disso também busca-se preservar expressões, pausas significativas e marcas da oralidade consideradas relevantes para a análise.

Portelli (1997, p.27-28) argumenta que passagem da oralidade para a escrita implica transformações inevitáveis:

Não é provável que necessitemos repetir que a escrita representa a linguagem quase exclusivamente por meio de traços segmentários (grafemas, sílabas, palavras e sentenças). Mas a linguagem também é composta por outro conjunto de traços, que não podem ser contidos dentro de um único segmento, mas também são portadores do significado. A fileira de tom e volume e o ritmo do discurso popular carregam implícitos significados e conotações sociais irreproduzíveis na escrita. (p.27-28)

Dessa forma, a transcrição literal durante a pesquisa deve ser compreendida como um procedimento interpretativo que busca preservar, as marcas da oralidade, reconhecendo os limites da forma escrita.

A etapa de análise foi organizada a partir da leitura integral das transcrições, inicialmente de forma exploratória, buscando identificar recorrências, temas centrais e inflexões narrativas. Em seguida, estruturaram-se categorias analíticas que orientaram a interpretação do material: (1) trajetória e entrada na docência; (2) experiência no trabalho docente; (3) gênero e patriarcado; (4) memória, identidade e sentidos do trabalho. Essas categorias não foram impostas de maneira rígida, mas construídas a partir do diálogo entre o referencial teórico e os elementos que emergiram das narrativas.

O processo analítico buscou articular dimensões individuais e coletivas das experiências relatadas, reconhecendo que cada narrativa, embora singular, dialoga com estruturas sociais mais amplas. Assim, a construção da fonte oral não se encerrou na gravação ou transcrição, mas se estendeu à etapa interpretativa, na qual as memórias foram examinadas como produções de sentido situadas.

O percurso metodológico aqui apresentado demonstra a importância da metodologia da História Oral na construção desta pesquisa. Mais do que um procedimento de coleta de dados, ela constituiu o eixo a partir do qual as trajetórias docentes foram escutadas, registradas e interpretadas, entendendo-a como construção de fontes. Ao compreender a memória como construção situada e reconhecer a narrativa como produção de sentido, a História Oral orientou tanto a realização das entrevistas quanto a forma de leitura e análise das falas das colaboradoras. Foi essa perspectiva que permitiu tratar as experiências das professoras não como relatos isolados, mas como construções históricas atravessadas por significados, silêncios e interpretações.

A partir dessas contribuições teóricas, a História Oral orientou os procedimentos empíricos desta pesquisa, especialmente no que se refere à produção de entrevistas com docentes atuantes no território do Lago do Zé Açú.

No desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com dez docentes vinculados ao contexto educacional da região do Lago do Zé Açú, sendo oito mulheres e dois homens. A predominância feminina entre os sujeitos entrevistados relaciona-se ao próprio objeto central deste estudo, voltado ao trabalho docente de mulheres. A inclusão de dois professores homens buscou, contudo, ampliar a análise de gênero para além de uma perspectiva isolada do feminino, compreendendo-o como categoria relacional, constituída nas interações sociais entre masculinidades e feminilidades.

As entrevistas ocorreram tanto na cidade de Parintins como também na comunidade do Bom Socorro, localizada no território do Lago do Zé Açú, permitindo contemplar sujeitos que vivenciam diferentes formas de inserção espacial no trabalho docente. Essa escolha metodológica possibilitou captar tanto experiências diretamente marcadas pela territorialidade rural quanto trajetórias mediadas pelos deslocamentos entre campo e cidade.

As conversas tiveram duração média aproximada de cinquenta minutos, havendo variações conforme a disponibilidade dos participantes e o grau de familiaridade previamente existente entre entrevistadora e entrevistados. Em cinco casos, especialmente entre sujeitos que já possuíam contato anterior com a pesquisadora, os relatos ultrapassaram uma hora de duração,

apresentando maior espontaneidade e detalhamento narrativo. Nos demais casos, as entrevistas oscilaram entre trinta e quarenta minutos.

Durante a produção das fontes orais, registraram-se intercorrências próprias do trabalho de campo em contextos cotidianos, como ruídos externos provocados por circulação de pessoas, motocicletas, crianças e outras dinâmicas locais. Longe de invalidarem o material coletado, tais elementos evidenciam que a entrevista em História Oral se realiza em contextos vivos e socialmente situados, nos quais memória e narrativa emergem atravessadas pelas condições concretas da experiência social.

As entrevistas foram registradas em áudio, mediante consentimento prévio dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente, constituindo o corpus documental da pesquisa. A opção pelo registro sonoro buscou preservar, tanto quanto possível, a integralidade das narrativas, incluindo pausas, ênfases, emoções e formas próprias de expressão, elementos relevantes para a metodologia da História Oral.

Durante os encontros, evitou-se a realização de anotações extensas no momento da entrevista, de modo a não produzir constrangimento ou interromper a fluidez da fala dos colaboradores. Os apontamentos de campo foram elaborados posteriormente, em diário de pesquisa, logo após o retorno da pesquisadora, registrando impressões, contexto do encontro, ambiente, reações e aspectos não captados integralmente pelo áudio.

Quanto à identificação dos sujeitos, foram utilizados os nomes reais dos colaboradores, uma vez que todos autorizaram expressamente sua utilização, e levando em consideração que História Oral tem como um dos objetivos mais fortes, reconhecer as vozes dos sujeitos, reconhecendo-os em sua condição de participantes ativos na construção desta pesquisa e respeitando-se sua decisão sobre visibilidade e autoria narrativa.

Importante ainda destacar que o conjunto de dez entrevistados não corresponde ao universo total de docentes atuantes no território pesquisado, mas a uma amostra qualitativa construída a partir da adesão voluntária dos participantes. Foram convidados diversos professores, porém nem todos aceitaram participar. A seleção efetiva ocorreu com base na disponibilidade em contribuir com a pesquisa, no acesso viabilizado por vínculos prévios da pesquisadora com parte dos docentes e também por indicações realizadas pelos próprios participantes, estratégia recorrente em pesquisas no campo da História Oral.

Este processo permitiu reunir narrativas diversificadas, provenientes de sujeitos com diferentes experiências e trajetórias profissionais, sem pretensão de representatividade estatística, mas buscando densidade interpretativa acerca do trabalho docente no Lago do Zé Açu.

Desse modo, os procedimentos metodológicos utilizando a História Oral, adotados neste estudo possibilitaram reunir narrativas capazes de evidenciar não apenas trajetórias profissionais individuais, mas também processos coletivos relacionados ao trabalho docente, às desigualdades de gênero e às especificidades territoriais da região estudada.

2.2 O Lago do Zé Açú como território vivido e espaço social.

Ao utilizarmos a noção de território vivido, busca-se compreender que o Lago do Zé Açú está para além de sua dimensão geográfica ou administrativa. Trata-se, portanto, de um território construído pelas práticas cotidianas, pelos deslocamentos, pelas relações de trabalho, pelos vínculos familiares e pelas experiências sociais de seus moradores. Tomando essa perspectiva neste estudo, o espaço da Comunidade do Bom Socorro, um território em que vivem as professoras, mas funciona como um elemento ativo na organização das rotinas, das sociabilidades e das oportunidades educacionais.

O Lago do Zé Açú é uma região localizada próximo ao município de Parintins, cerca de 14 km do município, ou 1h a 1h30min em transporte fluvial. Possui sete comunidades, sendo elas o Bom Socorro, Nossa Senhora de Nazaré, Boa Esperança, Santa Fé, Paraíso, Nossa Senhora das Graças e São Paulo Nova Esperança.

Em sua maioria, as comunidades do Lago do Zé Açú vivenciam práticas turísticas, muito relacionada a formação e extensão de praias às margens do Lago, e consequentemente, nestas comunidades. Albarado e Vasconcelos (2021) destacam que o Lago do Zé Açú é um dos recursos de água doce de Parintins e está localizado a uma distância de 11 km aproximadamente da sede do município, os atrativos turísticos¹⁰ das comunidades de Nossa Senhora de Nazaré, de Bom Socorro, de Boa Esperança, de Paraíso e de Nossa Senhora das Graças podem ser visitados, no período de janeiro a outubro, quando o lago ainda está cheio e as embarcações chegam até o porto das comunidades.

A comunidade do Bom Socorro do Zé Açú é a comunidade sede e, portanto, oferece uma estrutura mais próxima do urbano, ruas bem divididas, escola, posto de saúde, quadra poliesportiva, uma infinidade de comércios de pequeno e médio porte, além disso, também conta com serviços de água encanada, energia elétrica e telefonia/internet (condição recente, segundo relato oral das professoras).

Costa, Silva e Andrade (2013) evidenciam que essa Comunidade pouco a pouco adquire

¹⁰ Os atrativos turísticos destacados estão relacionados aos lugares próximos às praias de água doce, recebendo visitantes principalmente nos meses de junho a setembro.

uma infraestrutura típica de uma pequena cidade. Estes autores apontam que as mudanças também estão ocorrendo no âmbito social e cultural; nas relações sociais, nos hábitos, costumes, crenças, e atividades econômicas, ou seja, houve mudanças significativas no espaço físico e social da Comunidade.

O estudo realizado por Anselmo Filho (2021) que trata da educação no campo no complexo do Zé Açú, oferece um apanhado histórico da localidade, segundo o autor da obra *Enfrenta o banzeiro que hoje tem aula*, “Açú” na língua tupi-guarani significa grande, extenso ou comprido, fazendo uma referência a própria extensão do Lago do Zé Açú, que banha aquelas comunidades.

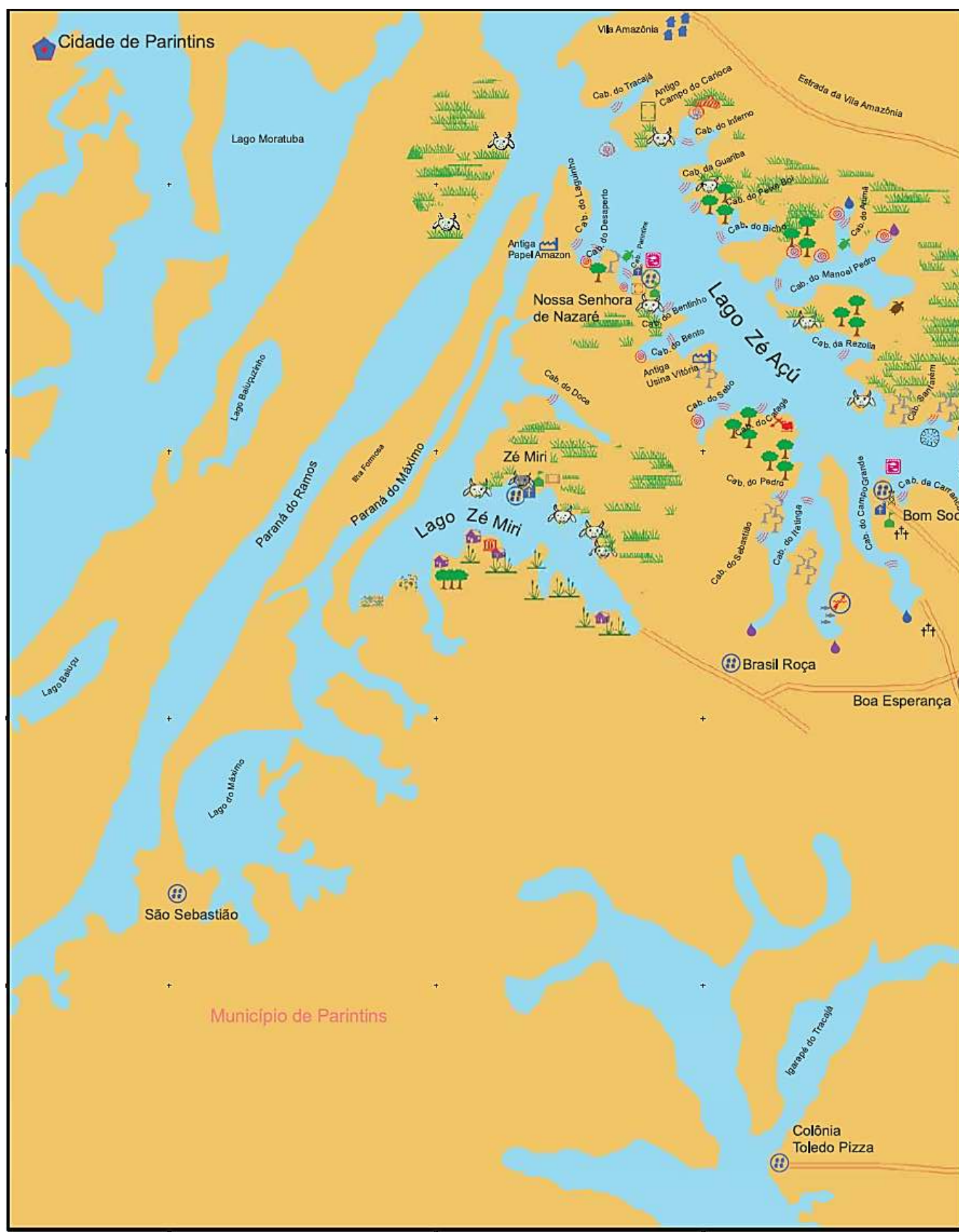
Pensando neste aspecto destaco os escritos de Charlene Silva (2017), pois segundo a mesma, ao consideramos as complexidades da região amazônica em comunidades ribeirinhas, algumas características não devem ser ignoradas, como a própria dinâmica da terra, da floresta e da água, são estas três que impulsionam o viver na zona rural, o trabalho e os modos de vida “mantêm relações diretas com a várzea e terra firme”. (Silva, 2017 p.01) no território do Zé Açú, há uma constante interferência com esta relação direta das florestas, terras e águas.

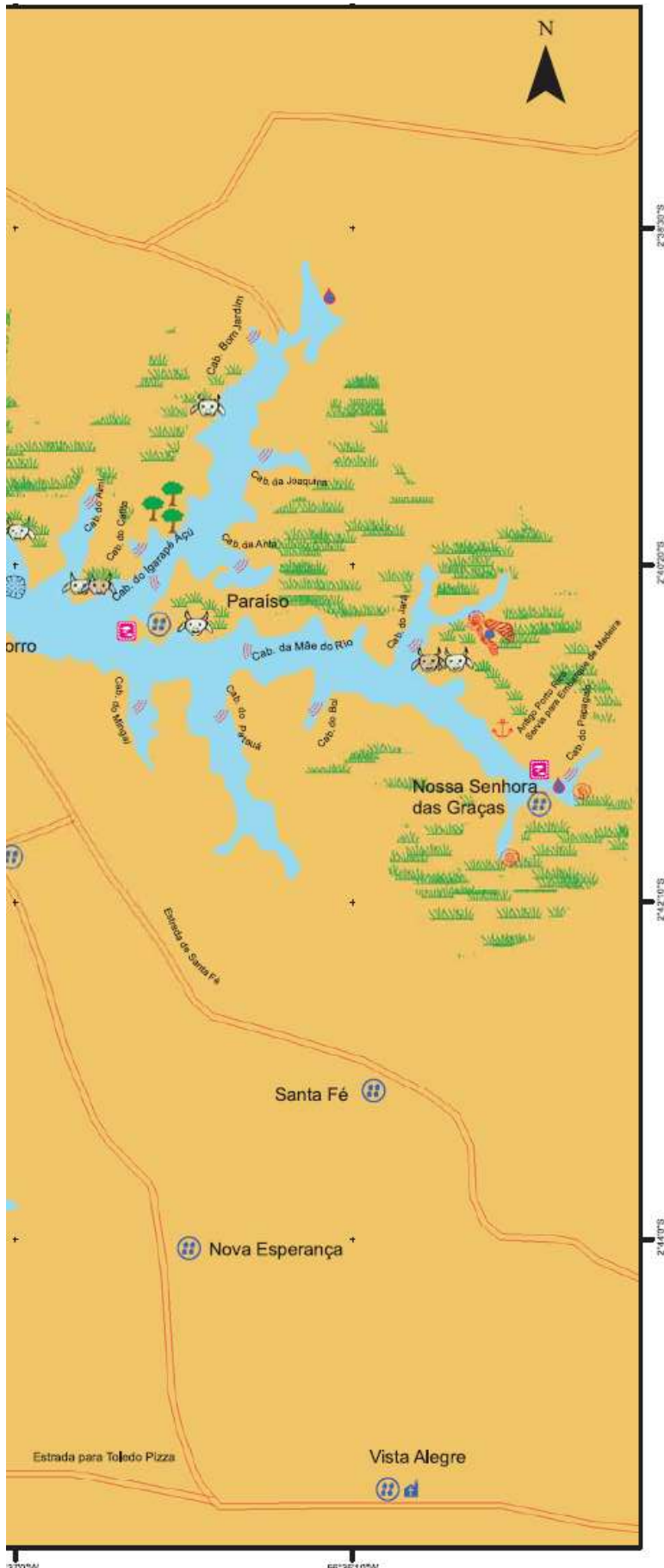
O trabalho desenvolvido pelo comunitários do Zé Açú é evidenciado por Silva e Freixe (2016), com destaque para uma característica comum dos moradores, segundo estas autoras, é muito comum nas unidades familiares ribeirinhas na Amazônia, que sejam polivalentes, desenvolvendo, ou seja, desenvolvem diversas atividades para o sustento, como exemplo a agricultura, a pesca, coleta de produtos florestais, criação de gado bovino e bubalino e pequenos animais como galinhas, patos, porcos e a caça nas florestas próximas às suas casas.

A Nova Cartografia Social da Amazônia realizada pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia apresenta quem são os ribeirinhos do Zé Açú. Trata-se de um estudo preocupado em evidenciar as características não antes mencionadas por outros estudos, como é o caso do modo de viver em comunidades ribeirinhas, as dificuldades, limitações e os desafios de morar em localidades como estas.

É neste estudo também, que encontramos um mapa detalhado da região do Lago do Zé Açú, apresentando as formas organizativas; as práticas tradicionais de uso dos recursos; os conflitos socioambientais; os espaços sociais; sítios antigos; áreas de preservação comunitária e os acordos. É inegável tratar-se de um estudo amplo, complexo e muito bem desenvolvido.

**Imagem 2: MAPA DO LAGO DO ZÉ AÇÚ, EM PARINTINS-AMAZONAS
(RIBEIRINHOS DO ZÉ AÇÚ)**





Formas Organizativas

-  Sede das Comunidades
-  Igreja Católica
-  Igreja Evangélica
-  Escola

Práticas Tradicionais de Uso dos Recursos

-  Casa de Farinha
-  Roças
-  Castanhal
-  Painel Natural
-  Área de Pesca

Conflitos Sócio-Ambientais

-  Área Desmatada
-  Nascente Morrendo
-  Nascente Morta
-  Retirada de areia ilegal
-  Vossoroca com assoreamento
-  Assoreamento
-  Área com +/- 50m das vossorocas que caíndo irá impedir a passagem para a Comunidade São Sebastião
-  Faz. de bubalinos
-  Faz. de bovinos
-  Faz. de Bubalinos e Bovinos
-  Pasto

Espaços Sociais

-  Campo de Futebol
-  Cemitério

Sítios Antigos

-  Habitado por Tupinambás
-  Antigo Porto
-  Antigas Usinas

Área de Preservação Comunitária

-  Área de Mata
-  Nascente Viva
-  Cabeceira
-  Igapó
-  Presença de Quelônios
-  Tartaruga

Acordos

-  Acordos de Pesca

Convenções

-  Hidrografia
-  Estradas
-  Área de Várzea

Escala 1:70,000

0 0.5 1 2 km

Sistema de Coordenadas Geográficas
Datum Geodésico Horizontal - SAD69

Equipe de elaboração:
Ana Pauline Aguiar Soares
Emmanuel de Almeida Faria Júnior
Luciane Silva da Costa
Gláucia Maria Quintino Baraúna

Abreviações:
Faz = Fazenda
Cab = Cabeceira

Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia

Fonte:
Cronos das Com. da Região do Zé Aguiar: Bom Socorro, Zé Mui, Nossa Senhora de Nazaré, Nossa Senhora das Graças, Vista Alegre, Paraiso, Boa Esperança.
Imagem da Carta SA-21-Z-A1 M-524 Res. espacial 90m adquirida no site relevo.br.cnpm.embrapa.br
Base digital: IBGE

Cartografia e elaboração da base:
Luís Augusto Pereira Lima

Junho/2007

Fonte: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia- Croqui das Comunidades da Região do Lago do Zé Açú. Base digital: IBGE. JUNHO/2007¹¹

O mapa nos oferece uma visão ampliada da região que compõe o Lago do Zé Açú. No canto superior esquerdo é possível visualizar a cidade de Parintins, assim como o mapa evidencia curso do rio Zé Açú e seus afluentes, os diversos rios, lagos e igarapés estão representados em azul.

O mapa utiliza uma simbologia rica para diferenciar as formas organizativas encontradas no Lago do Zé Açú, que são as associações de moradores, igrejas, sindicatos etc; os Problemas identificados no uso dos recursos naturais: como invasão de áreas, exploração de madeira, conflitos fundiários; as Áreas de interesse: escolas, postos de saúde, igrejas, centros comunitários; as Atividades econômicas: agricultura, pesca, extrativismo; Áreas de preservação comunitária: locais de uso sustentável.

As comunidades estão distribuídas ao longo do rio, demonstrando a lógica de ocupação ribeirinha, ligada ao acesso à água e aos recursos naturais. O mapa também mostra trilhas, áreas de floresta, estradas vicinais e limites comunitários. Além da característica geográfica, o mapa também consegue expressar as características sociais da região, isso porque foi desenvolvido com a participação dos ribeirinhos¹² do Zé Açú, com destaque para os modos de vida de seus habitantes, o que vai muito além de um registro técnico da região, como nos mapas encontrados em institutos como IBGE.

Silva e Fraxe (2016) explicam que os modos de vida e trabalho nas comunidades rurais amazônicas são bastante variados. Entre as práticas que compõem o habitus dessas populações, destacam-se a agricultura familiar, a pesca em diferentes corpos d'água, o extrativismo florestal, a caça de animais silvestres e a pecuária, atividade que tem se expandido de forma crescente na região.

¹¹ Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos FASCÍCULO 16 – Ribeirinhos da região do Zé Açú em defesa de sua história e da natureza Manaus, junho 2007

¹² Trago a caracterização de “ribeirinhos” por ser a nomenclatura utilizada no Nova Cartografia Social da Amazônia, e além disto, para efeito de contextualização, o que aponta Fernandes e Moser (2021) sobre o que são os ribeirinhos, segundo estas autoras “Os ribeirinhos residem às margens dos rios, vivendo, especialmente, da caça, pesca e do extrativismo vegetal. O manejo das áreas de várzea, as técnicas produtivas e de organização social são conhecimentos herdados dos indígenas que viviam nessas áreas no período pré-colonial. A territorialidade ribeirinha se estabelece, principalmente, a partir do rio. O ambiente das águas tem muita influência na vida ribeirinha, seja na construção das casas, na escolha do horário para as práticas da pesca, entre outras. Por isso, o rio possui um alto poder simbólico e de representatividade.” (Fernandes e Moser, 2021 p.533) FERNANDES, Joyce Sampaio Neves. MOSER, Liliane. Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. R. Katál., Florianópolis, v.24, n. 3, p. 532-541, set./dez. 2021 ISSN 1982-0259

Segundo Pires (2024) no Lago do Zé Açú são cultivados pelos ribeirinhos, espécies como mandioca, banana e macaxeira, pupunha, açaí, assim como também a produção de derivados da mandioca, como a farinha, beiju, tapioca e tucupi e posteriormente comercializado em outras comunidades vizinhas e na cidade. (Pires, 2024 p.10)

Este estudo focaliza a Comunidade do Bom Socorro do Lago do Zé Açú, sendo a comunidade sede da região do Zé Açú. Uma das características apresentadas sobre a comunidade é a sua presença mais urbanizada. A primeira imagem que visualizamos quando chegada à comunidade do Bom Socorro é a igreja Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, uma Igreja católica o que remete a uma realidade das comunidades rurais amazônicas, onde as igrejas possuem certa centralidade no fazer cotidiano, o que justificaria a presença de uma igreja logo na entrada da comunidade, como podemos ver na imagem a seguir.

Imagem 3: Entrada da Comunidade do Bom Socorro do lago do Zé Açú



Fonte: Arquivo pessoal da autora – registro realizado após a festa da escola, em 2025

Além da igreja, um dos principais pontos de sociabilidade do Bom Socorro é a Escola Municipal Minervina Reis Ferreira, nome dado em homenagem a mãe do ex-prefeito de Parintins Raimundo Reis. É uma escola que atende todas as etapas do ensino básico, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio com o Ensino Tecnológico, e onde atuam todos os professores que contribuíram com a pesquisa.

Imagem 4: Escola Municipal Minervina Reis Ferreira – Comunidade do Bom Socorro do lago do Zé Açú.



Fonte: Arquivo pessoal da autora – registro realizado após a festa da escola, em 2025.

A escola localizada na comunidade do Bom Socorro exerce papel central na dinâmica educacional da região do Lago do Zé Açú. Conforme relatado por uma das colaboradoras da pesquisa, trata-se de uma escola de nucleação, isto é, uma unidade escolar responsável por atender não apenas estudantes residentes na comunidade do Bom Socorro, mas também alunos oriundos de outras localidades, provenientes de comunidades vizinhas, como Boa Esperança, Santa Fé, Paraíso, Nossa Senhora das Graças e São Paulo Nova Esperança.

Essa característica amplia significativamente a importância social da instituição, que passa a funcionar como polo educacional para diferentes comunidades de seu entorno.

Em contextos territoriais marcados por distâncias geográficas e limitações de acesso, a escola de nucleação como a encontrada no Bom Socorro representa uma estratégia de organização da oferta educacional na região.

Os deslocamentos realizados pelos estudantes mostram as especificidades do território vivido no Lago do Zé Açú. O acesso à escola ocorre por diferentes meios, dentre eles barco, rabeta, motocicleta e ônibus disponibilizado por via terrestre, demonstrando a coexistência de percursos fluviais e rodoviários na experiência cotidiana das famílias.

Nesse cenário, o trabalho docente assume especificidades próprias, uma vez que professoras e professores lidam com estudantes de diferentes origens comunitárias, trajetórias familiares e condições de deslocamento. Assim, a escola pode ultrapassar a função estritamente

pedagógica e consolida-se como espaço de encontro, sociabilidade e articulação comunitária no território do Lago do Zé Açu.

Ao realizar um estudo na Comunidade do Bom Socorro, no Zé Açu, é possível perceber características que vão além dos registros escritos. Um exemplo disto é a própria viagem de barco até a comunidade. Embora considerada curta, a travessia não é simples: mesmo após percorrê-la por diversas vezes, esta pesquisadora relata a dificuldade no enfrentamento do banzeiro do Rio Amazonas. Os ventos fortes e a instabilidade da água transmitem uma sensação de insegurança, experiência também compartilhada por muitas professoras que relatam situações semelhantes.

A professora Gracinete, ao lembrar de sua saída do Bom Socorro para estudar em Parintins, descreve momentos marcantes da travessia do rio: “Tem um desafio da natureza também, e como eu sempre digo para meus alunos hoje, teve várias vezes que cheguei na faculdade toda molhada, peguei um temporal no meio do Rio Amazonas – como a senhora viu, né – chegava toda molhada¹³”. Segundo ela, enfrentar o banzeiro exigia compreensão e adaptação, e é por meio do rio que muitos professores chegam aos seus locais de trabalho.

A professora Gloria Lima também compartilha sua experiência cotidiana com o rio enquanto mulher atuante no Bom Socorro. Ao relatar os desafios das vazantes do Zé Açu, ela destaca: “É um desafio, eu o ano todo já peço: ‘meu Deus, tomara que não seque muito, tomara que não seque muito, meu Deus do céu’, porque é realmente desafiador. Como gostamos muito de estar na igreja, envolvidas nos pastorais, enfrentamos mais dificuldades, mas queremos estar aqui. Então a gente vinha pela Vila (Vila Amazônia) de moto, pela estrada; às vezes caíamos, eu e o João, mas precisávamos chegar à vila para pegar a balsa. Chegávamos cobertos de lama, e às vezes atravessávamos com a moto na rabeta¹⁴ para chegar à comunidade, mas tínhamos que estar lá, sempre¹⁵”.

Dessa forma, fica evidente a importância do rio para o cotidiano dos professores do Bom Socorro. As comunidades do Zé Açu estão cercadas pelo rio, e ele não apenas delimita o espaço geográfico, mas também representa grande parte dos desafios enfrentados diariamente, moldando experiências pessoais e profissionais das mulheres professoras.

¹³ SILVA, Gracinete Bentes da. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açu]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Comunidade do Bom Socorro do Zé Açu. Parintins, Amazonas. 15 de março de 2026.

¹⁴ Na região do Baixo Amazonas, a "rabeta" é um motor de popa de eixo longo, muito popular para pequenas embarcações.

¹⁵ GOMES, Glória Lima. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açu]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 19 de julho de 2025.

Essa é uma característica que deve ser enfatizada quando se trata das especificidades da educação no contexto ribeirinho e o Zé Açú, por ser um lago que está localizado no Baixo Amazonas, possui suas próprias maneiras de realizar a educação no campo.

Um dos maiores impeditivos, ou desafios encontrados pelas professoras do Bom Socorro é durante a seca dos rios, sendo este um motivo pela qual as professoras relatam sentir vontade de desistir atuar na Zona Rural. A professora Valdecy destaca, “Mas hoje olhando o desafio maior ainda é a estiagem, quando é grande, a gente tem que andar muito longe pra pegar os barcos¹⁶”. O relato da professora pode ser confirmado a partir da visualização da imagem a seguir, trata-se da entrada do igarapé que liga o Rio Amazonas até o Lago do Zé Açú, no período da estiagem barcos de grande e médio porte não conseguem atravessar, sendo feito o transporte andando até o outro lado do igarapé.

Imagem 5: período de estiagem no Lago do Zé Açú



Fonte: imagens cedidas pela professora Valdecy (Deka) ao falar sobre o período de seca do Lago do Zé Açú – Segundo semestre de 2024.

¹⁶ RODRIGUES, Valdecy Ribeiro (Deka). [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 17 de julho de 2025.

Na imagem é possível perceber como o transporte de moradores e também dos professores do Zé Açú é realizada, o solo também se encontra rachado, demonstrando os castigos do sol na região.

Ao perguntar a professora Carla Vanessa qual seria a maior dificuldade para trabalhar no Zé Açú, ela destacou: a questão da estiagem, do acesso mesmo, mas em outros termos não, eu não senti dificuldade, até porque a comunidade é aqui perto né, então tu pode ir e voltar no mesmo dia, se não fosse a questão da estiagem, da seca mesmo, eu teria continuado. Em 2024 teve a estiagem, foi quando eu decidi não voltar mais pra lá, por que a gente tinha andar né, eu nunca tinha pegado uma estiagem tão grande, a mamãe já, em 2009 mas eu não, não assim do jeito que foi em 2024, eu estava grávida a gente saiu daqui já era essa hora (17h) e chegou pra lá tarde da noite, porque a gente tinha que atravessar o campo pegar uma rebeta dentro do lago pra poder chegar lá, foi aí que pensei: Não quero mais, porque mana, imagina eu grávida, andando com meus filhos pequenos, não tem condições, eu fico desempregada mas não volto mais não. Mas fora isso, foi bom, durante esses anos que eu estive lá¹⁷”

A mãe da professora Carla Vanessa é também professora no Bom Socorro, e relata após 30 anos de magistério no Zé Açú como vivencia a questão das condições naturais da região, segundo ela: “a primeira seca que eu passei lá o igarapé era bem estreito. Bem estreito mesmo, era cheio de pau, aí eu lembro que era eu e a menina lá, ela tinha um filhinho de pequeno e eu também aí eles puxavam a canoa, era o professor Colares, e o marido dela eles saíam da canoa e iam arrastando a canoa. Era muito difícil naquele tempo, depois não, com o passar do tempo foram limpando o Igarapé, foi ficando maior. Mas mesmo assim quando é a seca é muito forte, fica difícil barco maior não passa é só rabeta, fora que tem que ir andando naquele campo, eu fiquei com problema no meu tornozelo andando ali na última seca. Fora a seca é bom de viajar”.

Desse modo, o Lago do Zé Açú pode ser compreendido como território vivido, no qual as condições geográficas, os modos de deslocamento, as relações comunitárias e a organização dos serviços públicos influenciam diretamente o cotidiano de seus moradores. Longe de constituir mero cenário, o território participa ativamente da produção das experiências sociais e educacionais ali desenvolvidas.

Nesse contexto, a escola assume papel estratégico como espaço de encontro, circulação e pertencimento coletivo. É também nesse ambiente que se destaca a presença de mulheres

¹⁷ PAIXÃO, Carla Vanessa. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 20 de julho de 2025.

docentes, cuja atuação ultrapassa os limites do ensino formal e se articula às necessidades da comunidade. Essa centralidade justifica o aprofundamento, no tópico seguinte, da relação entre educação e protagonismo feminino no Lago do Zé Açú.

2.3 Educação e protagonismo das mulheres professoras

Este tópico tem como objetivo compreender a presença e o protagonismo das mulheres na docência na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, articulando os processos históricos de feminização do magistério no Brasil às trajetórias formativas e profissionais das professoras que atuam nesse território.

Embora este debate se construa inicialmente em uma perspectiva mais ampla da educação brasileira e da inserção histórica das mulheres na docência, ele é mobilizado neste trabalho como base para compreender trajetórias dessas mulheres na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú. Essas características históricas também aparecem no Baixo Amazonas, mas assumem formas próprias. Elas se relacionam com as condições do território, com o acesso à formação universitária e com as estratégias que essas mulheres constroem para permanecer na docência.

À luz do processo histórico educacional brasileiro identifica-se que a educação está profundamente marcada por processos de exclusão social, seletividade de acesso e desigualdades de gênero. Desde o período colonial, a escolarização esteve restrita a grupos sociais específicos, principalmente a homens brancos pertencentes às elites econômicas da época, em contrapartida mulheres, populações indígenas, negras e as camadas mais populares daquela sociedade permaneciam às margens dos processos educacionais formais. A educação institucionalizada foi pensada, inicialmente, como instrumento de formação de quadros administrativos, religiosos e políticos, e não como um direito universal. (Saviani, 2007; Almeida, 2006)

Dermeval Saviani (2007) em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, argumentou que a escola brasileira se constituiu historicamente como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, funcionando mais como instrumento de organização social e controle do que como espaço de democratização do conhecimento. A universalização do ensino aparece como um projeto tardio, incompleto e contraditório, condicionado por interesses políticos e econômicos. Para Saviani (2007) a educação brasileira se estruturou primordialmente como um sistema seletivo, elitista e socialmente excludente.

Jane Almeida em *O legado educacional do século XX no Brasil*, (2006) destacou:

A escola, onde a educação deve ser ministrada formalmente, atuando como poderoso auxiliar na edificação da cultura e do conhecimento sem barreiras para todos, continua um sonho distante para os segmentos de baixa renda, principalmente o ensino superior. O sonho liberal republicado esfacelou-se na voragem do capitalismo e não há sistema escolar que consiga aplinar as diferenças de classe e diminuir a margem entre a riqueza e a pobreza, embora já esteja claro no campo educacional qual seja o caminho a seguir no compromisso da educação para a igualdade. Porém, o século XX não conseguiu encerrar esses paradoxos, e o mundo segue contraditório entre a utopia perdida e a crueza da realidade, derrubados os últimos baluartes geográficos das ilusões igualitárias. (p.6)

Assim como Saviani (2007), Almeida (2006) evidenciou o mesmo parâmetro educacional do século XX, (período chave para compreender a presença feminina na educação), para estes autores, ainda que houvesse uma tentativa de universalização da educação e dos direitos básicos, nesse sistema educacional brasileiro perdurava a desigualdade social, principalmente nos níveis mais elevados de ensino.

Para as mulheres, o acesso à educação ocorreu de forma tardia, limitada e condicionada por uma lógica patriarcal que as vinculava quase exclusivamente às funções domésticas, maternas e familiares. Como antes mencionado, a educação não era pensada para ser universal, e as mulheres estavam inseridas ao grupo pertencente às margens, portanto, excluídas desse processo.

Durante séculos, a formação feminina esteve restrita à educação moral, religiosa e às chamadas “prendas domésticas¹⁸”, consideradas compatíveis com o papel social atribuído às mulheres.

A inserção feminina nos espaços escolares formais, sobretudo no ensino secundário e superior, foi resultado de lutas históricas e transformações sociais que tencionaram essas estruturas excludentes, mas que não eliminaram as desigualdades de gênero no campo educacional. Lerner (1990) traz um apanhado que caracteriza a posição ocupada por mulheres no sistema patriarcal, estando sempre em desvantagem em relação aos homens no processo educativo, havendo uma espécie de privação e negação histórica da educação para as mulheres. A autora argumenta que o motivo era sustentado pela constituição biológica e a função materna que mulheres eram consideradas inadequadas para a educação superior e muitas atividades vocacionais.

Margareth Rago (1985), em seu clássico: *Do cabaré ao lar*, destaca a construção de uma série de ideias sobre a mulher, sobretudo no século XIX e início do XX, fundamentadas nas

¹⁸ Prendas domesticas podem ser compreendidas como um conjunto de habilidades morais, comportamentais e práticas voltadas à preparação das mulheres para o casamento, maternidade e cuidado do lar, isso associado ao sistema patriarcal que as condiciona nessa ideia de divisão sexual do trabalho. (DEL PRIORE, 2012; ALMEIDA, 1998; LOURO, 2014).

teses médicas da época. A autora argumenta que esses discursos contribuíram para o controle social e moral das mulheres, definindo papéis sociais distintos para homens e mulheres.

No discurso médico, dois caminhos conduzirão a mulher ao território da vida doméstica: o instinto natural e o sentimento de sua responsabilidade na sociedade. Enquanto para o homem é designada a esfera pública do trabalho, para ela o espaço privilegiado para a realização de seus talentos será a esfera privada do lar. Tudo o que ela tem que fazer é compreender a importância de sua missão de mãe, aceitar seu campo profissional: as tarefas domésticas, encarando a esposa-dona-de-casa-mãe-de-família. (Rago, 1985, p. 75).

Essa ideia apresentada pela autora é recorrente quando se discute os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, uma ideia que contribuiu para a consolidação de uma educação feminina voltada à domesticidade e à moralização dos comportamentos, delimitando o que era socialmente esperado das mulheres e limitando seu acesso à educação formal e às possibilidades de atuação no espaço público, inclusive no campo profissional.

É nesse cenário desigual e marcado por estereótipos que as mulheres se inserem profissionalmente no mundo do trabalho. A docência se configura como um espaço socialmente aceito para atuação feminina, tendo em vista o requisito da feminilidade e cuidado que a educação exigia.

Cláudia Vianna (2001) articula esta afirmação ao esclarecer que durante o século XX, a profissão docente foi assumindo um caráter de maioria feminino, ainda que sua presença tenha início no decorrer de todo século XIX, é a partir do XX que se tornam maioria, o que ainda hoje é muito perceptível na Educação Básica. Vianna (2001) esclarece “esse caráter remete a um fenômeno de amplitude internacional, ainda que não universal; e no Brasil, já há algum tempo, muitos trabalhos vêm destacando a predominância feminina na composição sexual da categoria docente”. (p.86)

Essa concepção da educação associada ao feminino é esclarecida a partir da ideia de que as mulheres são aptas a profissão por ser vocacionadas, como destaca Jane Almeida:

A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na seda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências. (Almeida, 2006, p.62)

De modo geral Jane Almeida (2006) aponta, poeticamente, para características que fazem parte do imaginário social sobre as mulheres docentes, a ideia de que a professora é uma extensão da mãe, muito ligada a moralidade, ao cuidado, ao afeto, como uma vocação natural para ensinar. Identificamos que o acesso das mulheres na docência se dá não pela tentativa de igualdade, e sim pela associação simbólica da profissão com o cuidado.

Essa associação entre docência, cuidado e feminilidade, construída ao longo do tempo, pode ser percebida nas histórias dessas mulheres partir das narrativas orais. As trajetórias dessas professoras permitem compreender como o protagonismo feminino no magistério se constrói de forma concreta e cotidiana, evidenciando as táticas de permanência na profissão, enfrentamento das condições adversas de trabalho e acesso à formação superior no interior do estado. Nesse sentido, as narrativas não apenas ilustram o debate teórico, mas constituem fonte central para a análise das experiências docentes femininas em contexto amazônico.

A construção narrativa da professora Valdecy Rodrigues, mais conhecida como Deka, docente na escola do Bom Socorro do Zé Açú é um exemplo de como o cuidado esta intrínseco na vivência de professoras. Seu relato evidencia que seu interesse em se tornar professora se deu inicialmente por conta da associação positiva com crianças, muito anterior à docência, trabalhando desde sua adolescência como babá.

“Eu tinha e tenho essa afinidade com crianças, eu gosto assim de ver a criança começar tendo a base de tudo, a criança começa a pronunciar as palavras, descobrir as letras e os números, essa descoberta que a infância tem, então isso eu sempre gostei, porque quando eu trabalhava na casa dos outros já era assim, então eu indo pra esse campo da educação infantil, que foi aonde eu iniciei, isso pra mim foi essencial e que contribuiu pra que eu desse continuidade nessa área da educação”¹⁹.

A partir do relato da professora Deka, identificamos questões importantes, a maneira como essa imagem mulher-mãe-professora não surge espontaneamente, muito pelo contrário, pode ser entendida como uma construção social, de caráter patriarcal e ancorada na divisão sexual do trabalho, sendo estes, responsáveis por associar o feminino às funções de cuidado e educação.

O sistema patriarcal é o que regula essas estruturas, segundo Saffioti (1987) este sistema não se limita a um mecanismo de dominação sustentado por ideologias machistas, mas deve ser entendido como um sistema mais complexo de exploração social, que incide sobre diferentes grupos sujeitos a formas de discriminação, sejam elas baseadas em gênero, sexo, raça ou etnia.

Quando o patriarcado se articula às estruturas econômicas, ele passa a influenciar diretamente a forma como as mulheres entram e permanecem no mundo do trabalho. Galvane et al. (2015) indicam que, embora as mulheres tenham conquistado espaço em diversas áreas profissionais, sua presença ainda é marcada por desigualdades salariais, hierárquicas e simbólicas. Persistem, por exemplo, divisões entre ocupações socialmente classificadas como

¹⁹ Entrevista com a professora Deka (Valdecy Rodrigues) da Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú. Realizada no dia 17 de julho de 2025, pela pesquisadora Carliandra Macedo (PPGSCA-UFAM)

“femininas” ou “masculinas”, muitas vezes justificadas por supostas habilidades naturais atribuídas a cada sexo, este é um discurso que reforça os estereótipos e legitima a desigualdade de oportunidades no mercado de trabalho, como exemplo a experiência de mulheres na docência.

O protagonismo feminino, em destaque no título deste tópico pode se manifestar, nesse caso, em três dimensões: na permanência na profissão docente ao longo do tempo, nas estratégias de resistência frente às adversidades estruturais do trabalho educativo no meio rural e o acesso ao ensino superior no interior do Amazonas, elemento central para a inserção e a continuidade dessas mulheres no magistério.

Nesse sentido, este trabalho compreende o protagonismo das mulheres professoras da comunidade do Bom Socorro do Zé Açú não como a ocupação de posições formais de poder ou mesmo de liderança, mas como a capacidade de construir, sustentar e dar continuidade à docência em um contexto marcado por desigualdades de gênero, limitações de acesso à formação e condições precárias de trabalho.

Não se trata de romantizar os processos sociais nos quais essas mulheres estão inseridas, mas de compreender, a partir de suas narrativas, como elaboram sentidos para suas trajetórias e constroem formas situadas de protagonismo no interior amazônico

A permanência na docência pode ser percebida no relato oral da professora Deka. Em sua narrativa, a escolha pela docência é construída a partir de uma memória que articula cuidado, afinidade com crianças e experiências anteriores de trabalho, ao recordar que atuava como babá antes de ingressar formalmente na educação infantil. A professora organiza sua trajetória de modo a estabelecer continuidade entre o cuidado exercido no espaço doméstico e sua inserção no magistério.

Essa construção narrativa não apenas relata os fatos, mas produz um sentido para sua permanência na profissão, criando assim uma afinidade com a profissão que se apresenta anterior à sua própria formação acadêmica. Nesse contexto, a permanência na docência aparece como processo gradual, com início em suas experiências de vida até a chegada de oportunidades de trabalho formal disponíveis no interior.

A narrativa da professora Deka dialoga com o que destacou Vianna (2001), nesse processo de identificação do magistério como profissão socialmente reconhecida compatível com atributos associados ao feminino, como o cuidado e a dedicação. No contexto do Bom Socorro do Zé Açú, a permanência na docência, como narrada por Deka, demonstra não apenas uma trajetória individual, mas a como uma experiência de configuração histórica mais ampla,

permanecer no magistério constitui uma dimensão do protagonismo dessas mulheres, elaborada ao longo do tempo e atravessada pelas condições específicas do território do Baixo Amazonas.

Outra dimensão que também se caracteriza como protagonismo feminino é a resistência às condições precárias de atuação profissional, não somente no trabalho de sala de aula, mas essa resistência é atravessada desde a formação inicial destas docentes.

A narrativa da professora Glória evidencia que sua inserção no magistério ocorreu em um contexto marcado pela limitação de opções formativas no município de Parintins. Este cenário relaciona-se ao processo mais amplo de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, intensificado a partir dos anos 2000.

Segundo Luiz Dourado (2008) a institucionalização da educação superior, tendo por norte a organização acadêmica como Universidade, é recente no Brasil e data de 1920, ao longo desse período histórico ocorrem avanços e mudanças, segundo o autor a criação de universidade no país é balizado pela Reforma Carlos Maximiliano (Decreto n.º 11.530/1915) que reorganiza o ensino secundário e superior. No entanto, é a partir da década de 1990 que a educação superior vivencia um processo de expansão, principalmente pela privatização.

Este autor faz uma análise da educação superior no Brasil, segundo ele a política de ampliação das universidades públicas buscou descentralizar a oferta e alcançar regiões historicamente afastadas dos grandes centros, embora essa expansão tenha ocorrido de forma gradual e desigual. No caso do interior do Amazonas, a oferta restrita de cursos no período em que as professoras ingressaram na universidade indica como as trajetórias profissionais femininas foram construídas de acordo com as possibilidades existentes no território.

No Baixo Amazonas, essas dinâmicas ganham particularidades relacionadas às condições de acesso à escolarização, à interiorização do ensino superior e às trajetórias formativas disponíveis à população local.

O município de Parintins atualmente possui duas universidades públicas, sendo elas: Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Além destas, também possuem diversas universidades privadas, fenômeno mais recente na história do município e um resultado da interiorização do ensino superior no Brasil.

O Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA) um dos seis centros de estudos da Universidade do Estado do Amazonas, foi instituída pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, regulamentada através do Decreto nº 21.666, de 01 de fevereiro de 2001.

O CESP-UEA foi um dos primeiros centros a serem implantados nos interiores do Amazonas, primeiros centros implantados assim como o Centro de Estudos Superiores de Tefé, e em seguida também foram implantados os Centros de Estudos Superiores de Itacoatiara,

Tabatinga, Lábrea e São Gabriel da Cachoeira. Atualmente o Centro de Estudos Superiores de Parintins conta com cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas; Física; Geografia; História; Letras – Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia; Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena e Química, além disso, também oferece cursos Tecnológicos, Bacharelado e Especializações. Já o Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ-UFAM)²⁰ fundada em 1970 a partir do Projeto Rondon, e em 2005 a partir do Programa de Expansão do Ensino Superior do Governo Federal a UFAM-MULTICAMPI se estabelece como uma unidade permanente. Atualmente, o ICSEZ-UFAM oferece para os estudantes do interior, apenas um curso na área da Licenciatura, trata-se da Pedagogia, os demais cursos da Ufam de Parintins são Administração; Artes Plásticas; Comunicação Social – Jornalismo; Educação Física; Serviço Social e Zootecnia.

A consolidação da multicampi da Universidade Federal do Amazonas, intensificada a partir dos anos 2000, representou marco importante na interiorização do ensino superior no estado. A presença de unidades acadêmicas em municípios como Parintins ampliou o acesso à formação universitária, especialmente nas licenciaturas, ainda que a oferta permanecesse concentrada em determinadas áreas.

A presença de instituições como a UEA e UFAM em Parintins não representou apenas ampliação institucional, ou mesmo, interiorização do ensino, mas funciona também para o aumento das possibilidades formativas para estas mulheres. Para as professoras do Bom Socorro do Zé Açú, o acesso ao ensino superior no próprio município significou a possibilidade de qualificação profissional sem a saída do território e com suas redes familiares.

Assim, as transformações no acesso ao ensino superior em Parintins não são apenas números ou políticas públicas. Essas mudanças também aparecem nas histórias dessas professoras. Quando falam sobre como começaram na universidade, elas demonstram que as escolhas nem sempre foram feitas por vocação, mas pelas possibilidades que existiam naquele momento.

A narrativa oral apresentada pela professora Glória, professora na Escola Minervina Reis Ferreira, no Bom Socorro do Zé Açú sobre sua inserção no magistério nos leva a uma reflexão sobre a época em que estas mulheres iniciaram na academia, sendo um período marcado pela ausência na variedade de cursos em Parintins. A professora Glória narra “eu

²⁰ O Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) Parintins foi criado oficialmente através das Resoluções CONSUNI/UFAM nº 022/2005 e CONSUNI/UFAM nº 025/2006. A instalação oficial se deu em 24 de setembro de 2007, objetivando maior alcance da educação superior fora da capital Manaus, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007). Ver mais em: <https://icsez.ufam.edu.br/sobre-o-icsez.html>

lembro que em Parintins era magistério e administração, então ali você não tinha muito o que fazer, ou era isso ou era isso. Então eu escolhi o magistério por conta disso. Eu acho que já tinha assim, não uma experiência, mas eu via aquilo como uma vontade sabe, de querer estar em uma sala de aula²¹”.

Em um contexto no qual o deslocamento para a capital implicaria custos financeiros e reorganizações familiares complexas, especialmente para mulheres, a interiorização do ensino superior tornou-se condição fundamental para a construção de suas trajetórias docentes. Nesse sentido, o acesso à formação universitária em Parintins amplia as oportunidades educacionais e reconfigura as possibilidades de permanência feminina no campo profissional.

Para compreender de forma mais concreta como a feminização do magistério se manifesta na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, analisaram-se os dados dos processos seletivos realizados nos anos de 2024, 2025 e 2026. A Tabela abaixo apresenta a distribuição das contratações por sexo e modalidade de ensino.

Tabela 5: Distribuição de docentes por sexo e modalidade na Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, escola Minervina Reis Ferreira.

Ano	Modalidade	Mulheres (n / %)	Homens (n / %)	Total
2024	Educação Infantil	5 (100%)	0 (0%)	5
	Ensino Fundamental	6 (60%)	4 (40%)	10
	Total	11 (73%)	4 (27%)	15
2025	Educação Infantil	4 (80%)	1 (20%)	5
	Ensino Fundamental	5 (41%)	7 (59%)	12
	Total	9 (53%)	8 (47%)	17
2026	Educação Infantil	1 (100%)	0 (0%)	1
	Ensino Fundamental	5 (55%)	4 (45%)	9
	Total	6 (60%)	4 (40%)	10

Fontes: Processos Seletivos Simplificados de Parintins. (2024–2026).²² Elaboração própria.

A Tabela evidencia que, ao longo dos três anos analisados, a Educação Infantil se manteve com predominância feminina, como em 100% de mulheres nos anos de 2024 e 2026, e 80% em 2025. Essa realidade local pode reforçar a permanente associação histórica entre cuidado e docência na infância, muito discutida por autores como Margareth Rago e Jane Almeida, que mesmo tratando de localidades diferentes, também mostram a feminização do magistério, especialmente nas etapas iniciais, vislumbrado também no território do Bom Socorro do Zé Açú.

²¹ Entrevista com a professora Glória, 51 anos. No dia 19 de julho de 2025. Realizada pela pesquisadora Carliandra Macêdo (PPGSCA-UFAM)

²² Dados encontrados nos resultados dos processos seletivos simplificados de Parintins, por meio de editais. Ver mais em: <https://parintins.am.gov.br/?q=277-lista-8050-editais&pag=1>

No Ensino Fundamental, pode-se observar maior variação entre homens e mulheres no quadro docente. Em 2024, as mulheres representavam 60% das contratações, enquanto em 2025 verifica-se predominância masculina (59%), configurando uma inversão momentânea. Já em 2026, há retomada de relativo equilíbrio, com leve maioria feminina (55%). Esses dados indicam que a divisão sexual do trabalho docente não se apresenta de forma homogênea entre as etapas de ensino, mas mantém forte marca de gênero quando se trata da Educação Infantil.

No total geral das contratações, verifica-se predominância feminina em dois dos três anos analisados, o que reafirma a tendência histórica de feminização da profissão docente, ainda que marcada por oscilações no interior da própria comunidade.

Importante ressaltar que o destaque dado aos processos seletivos simplificados da prefeitura de Parintins se justifica pela ausência de outras formas de contratação de professores. O último concurso público ocorreu há 20 anos, e, nesta pesquisa, apenas três professoras eram concursadas; as demais foram contratadas por meio do processo seletivo. Desde 2006, não houve realização de novos concursos públicos pela prefeitura.

Os dados levantados ao longo da pesquisa também indicam que, no conjunto das contratações realizadas por processos seletivos em anos recentes, a presença feminina prevaleceu em dois dos três períodos analisados, ainda que com oscilações internas. Esse movimento confirma que, mesmo em contextos rurais no Baixo Amazonas, a docência permanece fortemente vinculada ao trabalho das mulheres.

O protagonismo dessas professoras, contudo, não se restringe à ocupação numérica dos cargos. A maioria mantém residência na própria comunidade e, simultaneamente, vínculo domiciliar em Parintins, realizando deslocamentos semanais entre cidade e território rural. Em geral, partem para o Zé Açú aos domingos e retornam aos sábados, rotina que evidencia os custos físicos, emocionais e logísticos envolvidos no exercício da profissão docente.

O relato da professora Valdiza pode também ser identificado desta maneira, sendo a professora com maior tempo de serviço na região, cerca de trinta anos, a colaboradora relembra as dificuldades de moradia no início da década de 1990, quando precisou morar em uma das salas da escola. A professora relata não ter se acomodado a situação e em oportunidade posterior, em conjunto com outra professora da época construíram o “casarão dos professores”, uma casa dividida em quartos que os professores que não eram da comunidade poderiam morar.

O casarão levantado através do trabalho dessas professoras foi um local importante na vivência de muitos outros professores, como a professora Deka, Mara, Glória, Valdiza e João que iniciaram suas trajetórias no Bom Socorro residindo nesse local, muito embora o casarão

não exista mais, restando apenas os escombros, é lembrado pelas professoras como essencial para o trabalho na região.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que todas as colaboradoras da pesquisa são mães, o que explicita a sobreposição entre trabalho profissional, responsabilidades domésticas e maternidade. Nesses casos, a jornada docente não se encerra no espaço escolar, articulando-se a tarefas de cuidado e gestão da vida familiar, uma realidade amplamente discutida pelos estudos de gênero e trabalho feminino. Essas questões serão retomadas de forma mais aprofundada no Capítulo III, especialmente no que se refere às relações patriarcais, à divisão sexual do trabalho e aos papéis sociais historicamente atribuídos às mulheres.

Além das funções pedagógicas, algumas professoras também assumem responsabilidades organizativas no interior da comunidade escolar, como participação em instâncias administrativas, a exemplo da coordenação da APMC. Soma-se a isso o reconhecimento social atribuído pelas famílias e moradores, que frequentemente identificam essas mulheres como referências locais de orientação, confiança e liderança.

As trajetórias profissionais registradas nas entrevistas reforçam essa centralidade. Há docentes com permanência prolongada no território, contabilizando 10, 12, 15, 24 e até 30 anos de atuação no Lago do Zé Açú. Essa continuidade mostra os vínculos construídos ao longo do tempo, assim como o conhecimento da realidade local e a participação na formação de diferentes gerações de estudantes.

Ainda que apenas uma das entrevistadas tenha nascido no próprio território, e outras sejam oriundas de Parintins ou do Pará, observa-se que o pertencimento comunitário não se define exclusivamente pela origem, mas também pelas relações construídas no cotidiano escolar e social.

Ao observar as trajetórias das professoras do Bom Socorro do Zé Açú, percebe-se que o protagonismo feminino na docência não se resume à ocupação de espaços formais de poder, mas se constrói no cotidiano da profissão. Ele aparece na permanência na sala de aula, na decisão de continuar estudando mesmo com limitações, na resistência diante das dificuldades estruturais e na escolha de permanecer no território. Essas dimensões ajudam a compreender que ensinar, para essas mulheres, é também uma forma de afirmar presença e produzir sentidos para si e para a comunidade.

Ao longo deste capítulo, buscou-se apresentar os percursos metodológicos da pesquisa, baseados na construção de fontes na História Oral, bem como situar o Lago do Zé Açú como território vivido, marcado por dinâmicas próprias de deslocamento, sociabilidade e organização educacional. Também se evidenciou a centralidade das mulheres professoras na sustentação da

vida escolar local, onde suas trajetórias demonstraram as articulações entre trabalho docente, maternidade, pertencimento comunitário e desigualdades de gênero.

A partir dessas bases, o capítulo seguinte volta-se às narrativas produzidas nas entrevistas, buscando compreender, de maneira mais aprofundada, os sentidos atribuídos à docência, as experiências de trabalho e as formas de resistência construídas por essas mulheres em seu cotidiano.

CAPÍTULO III:
NARRATIVAS, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: ATRAVESSAMENTO DE
GÊNERO E CLASSE ATRAVÉS DA HISTÓRIA ORAL

III: Narrativas, memórias e resistências: atravessamento de gênero e classe através da história oral

Este terceiro capítulo se dedica à análise das narrativas produzidas pelas professoras que atuam na comunidade Bom Socorro, na região do Lago do Zé Açú, em Parintins-AM, buscando compreender como suas experiências de vida e de trabalho evidenciam os atravessamentos de gênero, classe e território na constituição da docência. Tendo como foco as fontes construídas a partir das entrevistas de História Oral, pretende-se evidenciar de que modo essas mulheres constroem sentidos sobre sua profissão, sobre suas trajetórias escolares e sobre os desafios cotidianos vivenciados no exercício da docência no Baixo Amazonas.

Se nos capítulos anteriores procuramos situar os fundamentos teóricos da pesquisa e apresentar o território onde ela se desenvolve, neste momento mais nos interessa escutar com atenção as vozes das sujeitas desse estudo.

Nesse sentido, a História Oral assume aqui papel central, pois permite acessar não apenas acontecimentos, mas também memórias, interpretações e formas de significar a própria experiência. As narrativas das professoras, longe de serem compreendidas como relatos isolados, são tomadas como expressões de processos sociais mais amplos, marcados por desigualdades históricas e por estratégias de enfrentamento que se constroem no cotidiano. É como afirma Portelli (1997) “a História Oral é uma ciência e arte do indivíduo”, por ser uma metodologia de construção de fontes, é também uma relação dialógica entre entrevistador e entrevistado, é a partir de uma conversa que se identificam os padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos que fazem parte da vivência das professoras do Zé Açú.

Com base neste mesmo viés, destaco o que Verena Alberti (2013) no Manual de História Oral bem frisou: “uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que tem em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjunturas” (Alberti, 2013 p.189)

A análise proposta neste capítulo parte do entendimento de que a trajetória docente não pode ser reduzida a uma sequência linear de formação e atuação profissional, muito pelo contrário, ela envolve escolhas, continuidades, interrupções, afetos, dificuldades e resistências que se fundem no seio familiar, assim como também nas condições materiais de existência e nas especificidades do espaço em que essas mulheres atuam. Dessa maneira, ao narrar suas vivências, as professoras também deixam claro as formas pelas quais o trabalho docente se

articula às experiências femininas em uma sociedade atravessada por hierarquias de gênero e classe.

Destacamos previamente que esta pesquisa segue com um número de 10 entrevistas realizadas com professoras e professores da Comunidade do Bom Socorro do Zé Açu, não se trata do universo de professoras atuantes na região, mas sim de uma amostra. Esta amostra se deu pelo aceite dos colaboradores e a facilidade na realização das entrevistas.

Ainda que esta pesquisa tenha como foco central as experiências vividas por mulheres professoras no Baixo Amazonas, a presença de professores homens no conjunto das entrevistas não constitui um deslocamento do objeto, mas se trata de um recurso analítico importante, pois neste estudo se considera o gênero como uma categoria analítica relacional, sendo assim a inclusão de narrativas masculinas permite observar, por contraste e aproximação, como homens e mulheres vivenciam a docência no mesmo contexto social e territorial, evidenciando as possíveis assimetrias, distinções e permanências que fazem parte da experiência docente no Bom Socorro do Zé Açu..

Desse modo, este capítulo está organizado de forma a privilegiar a escuta das narrativas e a interpretação destas experiências. Inicialmente, discutiremos os sujeitos e contextos que produzem essas vozes, destacando a posição social das entrevistadas e as condições em que as entrevistas foram construídas, para isso, utilizaremos um método de escrita de minibiografias e também de um quadro de perfil das colaboradas.

Em seguida, trataremos das trajetórias que conduziram essas mulheres ao exercício da docência, observando os caminhos percorridos até se tornarem professoras no Lago do Zé Açu. Posteriormente, analisaremos de que maneira trabalho, gênero e classe aparecem articulados em suas narrativas, evidenciando as tensões e permanências na vida profissional. Por fim, refletiremos sobre os significados atribuídos à docência e as formas de resistência que mobilizam essas mulheres em seu fazer cotidiano.

Ao final do capítulo, pretende-se demonstrar que as narrativas aqui analisadas não apenas recuperam memórias individuais, mas também iluminam dimensões coletivas da experiência feminina na educação no contexto do Baixo Amazonas. Por meio delas, torna-se possível compreender a docência como espaço de produção de identidade, pertencimento e enfrentamento, construídas a partir da realidade em que vivem.

3.1 Vozes situadas: sujeitos, contextos e produção das narrativas

Este tópico se dedica a uma análise das trajetórias docentes na Comunidade do Bom Socorro no Lago do Zé Açú, dando ênfase às narrativas orais de mulheres professoras na Escola Municipal Minervina Reis Ferreira.

As circunstâncias das entrevistas realizadas com as professoras do Zé Açú tiveram características que em alguns momentos se pareciam e outros em que divergiam. Segundo Alberti (2013) as circunstâncias são os chamados aspectos físicos e práticos que fazem parte do ambiente de produção de um depoimento de história oral, como o local, a duração, o número de pessoas presentes e o papel do gravador.

Considerando a perspectiva da História Oral, importa destacar também as condições em que essas entrevistas foram realizadas. Nesse sentido, as entrevistas utilizadas nesta pesquisa vêm sendo realizadas desde julho de 2025, em diferentes momentos e espaços, conforme a disponibilidade das participantes e as possibilidades concretas de acesso ao campo.

Algumas destas entrevistas ocorreram no próprio município de Parintins, a partir de contato prévio e agendamento com as professoras, de acordo com a disponibilidade dos colaboradores a pesquisadora deslocava-se para a realização das entrevistas.

Outras, por sua vez, foram realizadas na comunidade Bom Socorro, no Lago do Zé Açú, mediante deslocamento da pesquisadora até o local. Este procedimento permitiu não apenas a escuta das narrativas, mas também maior aproximação com os contextos concretos em que essas mulheres vivem e exercem docência.

Ainda que o Manual de história oral de Verena Alberti (2005) faça a recomendação de um ambiente silencioso, bem acomodado e sem acesso de outras pessoas, não é sempre que existe a possibilidade disso, ao contrário, na grande maioria delas, a realidade das entrevistas em história oral com essas mulheres se apresenta complementemente diversa, com interrupções, barulho de moto, carros, de familiares e mesmo de animais.

Além disto, cabe ressaltar ainda a duração média das entrevistas realizadas, sendo a maioria delas alcançando cerca de 60 a 80 minutos de duração, acuso ser este um resultado de uma relação empática entre entrevistados e entrevistadora, tratando-se ambos professores, e claro, relembro a fala da professora Alcina Mara que disse ser necessário que cada professora realizasse sua própria biografia, pois segundo a mesma, professor tem muita história para contar, principalmente os que trabalham na zona rural.

Segundo Portelli (2006) é a abertura do historiador para a escuta e para o diálogo, e o respeito pelos narradores, que estabelece uma aceitação mútua baseada na diferença, e que abre o espaço narrativo para o entrevistador entrar, ainda segundo o autor, é a disposição do entrevistado de falar e de se abrir em alguma medida que permite que os historiadores façam

seu trabalho, e é a abertura dos historiadores sobre eles mesmo e sobre o propósito de seu trabalho é um fator crucial na criação desse espaço. Sendo assim, é importante nas entrevistas que se crie um vínculo, além de amigável, mas também de respeito mútuo, para que se fortaleçam os vínculos e a entrevista tenha fluidez.

Nesse sentido, importa destacar que as condições de realização das entrevistas também integram o processo de produção da fonte, uma vez que influenciam a dinâmica da fala, os temas mobilizados e os sentidos atribuídos pelas colaboradoras às próprias experiências.

As narrativas produzidas ao longo das entrevistas ultrapassaram relatos individuais e evidenciaram temas compartilhados entre as colaboradoras. Surgiram, com certa frequência, questões relacionadas à formação escolar, ao ingresso no magistério, às dificuldades materiais do exercício docente, às múltiplas jornadas femininas, às desigualdades de gênero no cotidiano profissional e aos sentidos atribuídos ao ser professora na zona rural. A recorrência desses elementos permite compreender essas experiências como expressões de processos sociais mais amplos, os quais serão examinados nas seções seguintes.

Tendo como objetivo organizar estas narrativas e proporcionar uma visão clara de seus participantes, optamos por uma abordagem que se inicia com a apresentação de um quadro de perfil dos colaboradores desta pesquisa, com informações objetivas sobre cada participante, como nome, idade, formação, tempo de docência e atuação no Lago do Zé Açú. Este quadro tem como objetivo oferecer uma visão clara e rápida dos dados principais dos colaboradores, permitindo que o leitor compreenda as trajetórias de cada participante antes de mergulhar nas suas histórias mais detalhadas.

Em seguida, com o mesmo objetivo, cada participante será descrita por meio de minibiografias, com base nas entrevistas realizadas. Essas biografias são construídas a partir das próprias narrativas das professoras da Comunidade do Bom Socorro, que oferecem sua própria visão de suas experiências de vida, formação e entrada na profissão, bem como os desafios enfrentados na prática docente.

Com a intenção de organizar as informações e proporcionar uma visão mais clara das trajetórias profissionais das colaboradoras e colaboradores desta pesquisa, apresentamos o quadro abaixo. Esse quadro resume dados essenciais sobre cada participante, como idade, formação e áreas de atuação. Estas informações são fundamentais para entender o contexto social e educacional que molda suas práticas docentes.

Tabela 6 – Perfil dos colaboradores da pesquisa

Nome	Idade	Formação – Instituição	Tempo de atuação no Bom Socorro	Etapa de atuação
Valdecy (Deka)	54 anos	Normal Superior – CESP-UEA	2013-2024	Ensino Infantil-Ensino Fundamental – Ensino Médio
Glória Lima	51 anos	Normal Superior - CESP-UEA	2014- atual	Ensino Infantil – Ensino Médio
Alcina Mara	55 anos	História – CESP - UEA	2011 – 2025	Ensino Fundamental – Ensino Médio.
Andreia Marques	49 anos	Ciências Biológicas – CESP-UEA	2006 – Atual	Ensino Fundamental II
Andreia Queiroz	49 anos	Normal Superior CESP-UEA	1999-atual	Educação Infantil, Sala de Recursos, Ensino Fundamental, Ensino Médio
Valdiza Paixão	64 anos	Magistério.	1995 – 2025	Educação Infantil.
Gracinete Silva		Pedagogia CESP-UEA	2024-atual	Ensino Infantil – Ensino Fundamental.
João	52 anos	Licenciatura em Geografia – UEA CESP	2015- atual	Atua como Coordenador Pedagógico.
Davi	25 anos	Educação Física- ICSEZ UFAM	2025 – atual	Ensino Fundamental e Médio
Carla Vanessa	37 anos	Letras – Língua Portuguesa – UEA CESP	2014-2024	Ensino Fundamental

Fonte: produção da autora com base nos dados coletados durante as entrevistas realizadas em 2025/2026 com professoras e professores da Comunidade do Bom Socorro do Lago do Zé Açú.

A partir do quadro apresentado, é possível observar que as colaboradoras compartilham trajetórias marcadas pela permanência na docência e pela atuação em contextos rurais, ainda que apresentem diferenças quanto à formação e ao tempo de exercício profissional. Esses elementos indicam a existência de experiências comuns, ao mesmo tempo em que evidenciam a diversidade de percursos que constituem o trabalho docente na região.

Para além da apresentação de dados objetivos visualizados no quadro de perfil, consideramos importante situar ainda mais as colaboradoras da pesquisa por meio de notas biográficas construídas a partir das entrevistas realizadas com as mesmas.

Essa escolha se apoia no entendimento de que a biografia está para além de constituir apenas um relato individual, mas que pode ser inserida como um recurso historiográfico capaz de articular experiência individual e processo social. Segundo Giovanni Levi, em *Usos da biografia* (2006), a biografia não deve ser compreendida apenas como relato individual, mas como uma possibilidade de análise histórica capaz de evidenciar relações sociais mais amplas. O autor defende que a biografia não deve ser vista como um gênero menor nem como simples narrativa individual, mas como um caminho de investigação histórica capaz de mostrar, em escala reduzida, como se formam as relações sociais, os conflitos, as escolhas e as margens de ação dos sujeitos dentro de estruturas maiores. Para ele, estudar uma trajetória individual não significa abandonar o social, pelo contrário, pode ser uma forma de enxergá-lo de maneira menos esquemática.

Segundo Pierre Bourdieu, em seus escritos sobre *A ilusão biográfica* (2006), toda escrita biográfica exige cautela, pois há o risco de transformar a trajetória de um sujeito em uma narrativa linear, coerente e retrospectivamente organizada, como se os acontecimentos vividos conduzissem naturalmente a um desfecho já inscrito desde o início. Essa crítica é importante para esta pesquisa porque as minibiografias aqui elaboradas não pretendem apresentar a vida das colaboradoras como totalidade fechada, mas destacar os aspectos de suas trajetórias que ajudam a compreender suas experiências docentes na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú.

Como anteriormente mencionado, as minibiografias são pensadas e escritas a partir da própria narrativa oral das mulheres professoras durante as entrevistas de História Oral. Compreendendo aquilo que Levi (2006) afirma de que a biografia pode constituir uma importante via de acesso ao social, na medida em que a trajetória individual permite evidenciar relações, tensões e condicionamentos historicamente construídos. Assim como, considerando o que Pierre Bourdieu (2006) destaca, é preciso certo cuidado para que essa trajetória não seja apresentada como uma narrativa linear, coerente e acabada, produzindo aquilo que o autor denomina de ilusão biográfica.

Considerando esse movimento de importância e cuidado na produção de minibiografias, recorre-se também à reflexão importante apresentada por Verena Alberti (2004) em *Ouvir e contar*, que afirma que a fonte oral não documenta apenas os fatos, mas também a ação da memória e os sentidos que os sujeitos atribuem às próprias experiências. As minibiografias

apresentadas neste estudo têm como objetivo apresentar as colaboradoras da pesquisa enquanto sujeitas de sua própria história e das suas experiências.

À luz dessas considerações, apresentam-se, a seguir, as minibiografias das professoras entrevistadas, elaboradas a partir de suas narrativas de história oral. Embora o conjunto da pesquisa conte também com a participação de professores homens, optou-se, nesta seção, por privilegiar as trajetórias das mulheres, uma vez que elas constituem o foco central deste estudo.

Minibiografia – Professora Deka (Valdecy Ribeiro)

A entrevista realizada com a professora Valdecy ocorreu ainda no ano de 2025, na residência da professora na comunidade do Bom Socorro do Lago do Zé Açú, em um final de tarde tranquilo a entrevista transcorreu bem, sem interrupções ou barulhos externos, com uma duração de 58 minutos e 34 segundos. A professora se sentiu à vontade para contar suas experiências e significados do fazer docente, e por diversas vezes, a docência se entrelaçava a sua vida cotidiana.

Valdecy Ribeiro, mais conhecida como Deka, tem 54 anos e é professora de Educação Infantil e já atuou tanto no Ensino Fundamental como também no Ensino Médio na modalidade de Ensino Tecnológico. A professora Deka é natural do município de Oriximiná, no Pará, ela se mudou para Parintins aos 9 anos para estudar. Atualmente, vive em Parintins com seu esposo e filhos, e sua trajetória na educação começou na cidade de Parintins, como monitora em escolas do município que atendia a Educação Infantil. Na zona rural de Parintins, a professora inicia seus trabalhos em 2013, na comunidade do Bom Socorro, onde se dedicou a ensinar crianças e jovens.

Deka nasceu e cresceu em uma comunidade rural no Pará chamada Maria Pichi. Sua infância foi marcada por dificuldades de acesso à educação, com a escola sendo na casa de uma professora local, em um modelo de ensino multiseriado. As condições de vida eram precárias, com escassez de alimentos e recursos, mas sua mãe sempre teve o sonho de tirar os filhos dessa realidade e levá-los para a cidade, a fim de garantir uma educação melhor. Foi assim que, aos 9 anos, Deka veio para Parintins, onde passou a estudar na escola Suzana de Jesus Azêdo.

Deka enfrentou muitos desafios ao longo de sua trajetória, começando pela adaptação à vida na cidade. Ela destaca que, apesar de ser uma jovem com grande vontade de estudar, sempre havia dificuldades relacionadas à falta de recursos, tanto em casa quanto na escola. Durante a sua formação, Deka teve que conciliar o trabalho com a educação, atuando como babá enquanto estudava, o que exigia imenso esforço para equilibrar sua vida pessoal e

profissional. Já em sua atuação como professora, Deka enfrentou desafios como a falta de estrutura nas escolas da zona rural e os desafios comportamentais de jovens, muitos dos quais lidavam com questões como o uso de drogas.

Para Deka, ser professora significa acolher e educar, sendo muito mais do que ensinar conteúdos escolares. Para a professora, a educação infantil, especialmente, tem um papel crucial em dar as primeiras bases de aprendizagem, como a descoberta da leitura e escrita. Seu trabalho vai além da sala de aula, já que também se vê como mentora e amiga dos alunos. A professora sente que sua motivação vem do impacto positivo que pode ter na vida de seus alunos, como o exemplo de vários ex-alunos que se tornaram profissionais bem-sucedidos, como psicopedagogos, freis e até doutores.

Durante as entrevistas, a professora Deka também reflete sobre as dificuldades específicas das mulheres professoras no interior de Parintins. Ela compartilha que, enquanto os homens são mais facilmente reconhecidos e apoiados, as mulheres, por serem vistas como figuras de cuidado, enfrentam mais resistência ao se posicionarem profissionalmente, especialmente em ambientes de poder dentro da escola. Contudo, ela acredita que o papel da mulher como educadora e cuidadora é fundamental, e que a construção de amizades verdadeiras e o compromisso com o aprendizado são essenciais para uma prática pedagógica eficaz.

Minibiografia – Professora Glória

Durante entrevista com a professora Glória Lima, realizada em julho de 2025 com uma duração de 57 minutos e 05 segundos, realizada no município de Parintins, na residência da professora durante a manhã de um sábado, a professora relatou diversos acontecimentos da sua trajetória na educação.

A professora Glória Lima, 51 anos, é professora de Educação Infantil na comunidade do Bom Socorro de Zé Açu, onde atua há 11 anos. É natural de Fordilândia, no Pará, ela se formou no então curso Normal Superior, pela Universidade do Estado do Amazonas (CESP-UEA) e iniciou sua carreira como monitora em creches em Parintins. Sua trajetória docente tem sido marcada por desafios, tanto no que diz respeito ao contexto de sua formação quanto à atuação na zona rural.

Glória nasceu e cresceu em Fordilândia, uma agrovila no estado do Pará. A precariedade da educação no estado a levou a percorrer longas distâncias todos os dias, incluindo o uso de barco e estrada de terra para estudar, desde a infância. Ela afirma ter chegado a Parintins em 2009 e começou a trabalhar com a Educação Infantil, logo depois de concluir o magistério. A

escolha pela docência foi influenciada pela falta de opções no contexto educacional da sua época. Ela relata que seu primeiro trabalho na área foi como monitora em creche, o que lhe permitiu adquirir experiência prática, apesar das dificuldades de conciliar trabalho, estudo e família.

A vida de professora na zona rural apresenta vários desafios. Glória se adaptou à rotina exigente de deslocamento e convivência com as dificuldades da comunidade, o que inclui o isolamento em relação à cidade e as condições precárias de transporte. Ela destaca que a falta de infraestrutura nas comunidades rurais e as condições socioeconômicas das famílias são fatores que influenciam diretamente o desempenho escolar das crianças. Para Glória, o trabalho na zona rural exige afeto, paciência e comprometimento com as crianças e suas famílias. Além disso, ela compartilha a dificuldade de conciliar a vida profissional com a pessoal, tendo que dividir seu tempo entre o trabalho, a família e os desafios diários da profissão.

Com o tempo, a professora Glória passou a valorizar cada vez mais o impacto do seu trabalho nas crianças, buscando fazer a diferença na formação delas. Ela reflete sobre os desafios do trabalho docente e observa como as novas gerações chegam às escolas com dificuldades ainda maiores devido ao contexto familiar e social. Para ela, a ensinar é um ato de cuidado e dedicação. A relação com a comunidade também é um ponto importante em sua trajetória. Glória se sente parte da comunidade, apesar das dificuldades de interação com alguns membros. Ela vê seu trabalho como um legado para as próximas gerações, acreditando que, mesmo em meio às dificuldades, ela tem conseguido deixar marcas positivas nas crianças com as quais trabalha.

Mini biografia – Professora Alcina Mara

A entrevista realizada com a professora Alcina Mara ocorreu no município de Parintins, em sua residência. Com uma duração de 1 (uma) hora e 16 minutos, tempo suficiente para que a professora relatasse uma infinidade de temas acerca da sua vivência enquanto professora. A dificuldade ocorreu por conta de uma chuva que caía sob a cidade de Parintins naquela manhã, no entanto, não impediu a riqueza e a fluidez de seus relatos.

Alcina Mara, 55 anos, atua como professora de História em comunidades rurais de Parintins, com experiência em localidades como Bom Socorro do Zé Açú e Mamuru. Sua trajetória profissional é marcada por desafios logísticos, de infraestrutura e de recursos didáticos, típicos do contexto educacional no Baixo Amazonas.

Mara iniciou sua carreira na comunidade do Mamuru, comunidade mais distante e pertencente ao município de Parintins, enfrentando limitações de moradia, transporte e acesso à energia elétrica, conciliando as responsabilidades familiares com o trabalho docente. Ao longo de sua prática, desenvolveu competências em alfabetização e ensino fundamental, adaptando métodos e materiais às necessidades específicas das comunidades atendidas.

A professora Alcina Mara, conhecida como Mara, iniciou sua carreira na comunidade do Mamuru, conciliando responsabilidades familiares com trabalho docente em condições adversas, incluindo salas multisseriadas e moradias improvisadas, uma realidade tanto na primeira comunidade em que trabalhou, como também no Bom Socorro do Zé Açú.

Durante sua atuação, a professora enfrentou situações de vulnerabilidade pessoal, como incidentes de violência e assaltos em deslocamentos para a escola, que resultaram em lesões físicas. Esses episódios evidenciam a complexidade da atuação docente no interior e a necessidade de estratégias individuais de resiliência e segurança, especialmente para mulheres que atuam sozinhas em comunidades isoladas.

Mara enfatiza o papel da docência como instrumento de formação crítica e cidadã, buscando promover autonomia intelectual e participação ativa dos alunos. Relata que a experiência no contexto rural exigiu constante negociação de recursos e estratégias pedagógicas, assim como atenção às condições de vida dos estudantes, incluindo situações de vulnerabilidade social e familiar.

Sua trajetória evidencia a complexidade do trabalho docente em zonas rurais, trazendo à tona tanto as limitações estruturais quanto as estratégias de superação adotadas para garantir aprendizagem significativa e engajamento dos alunos.

Minibiografia – Professora Andréia Marques Lima

A entrevista realizada com a professora Andréia Marques foi realizada na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, em sua residência, na manhã de um domingo onde o sol se fazia intensamente presente. Durante entrevista houveram algumas interrupções de clientes da professora, que além de professora, também faz a venda de condimentos, como a cebolinha. A entrevista com a professora obteve uma duração de 32 minutos, relembrando a sua trajetória no Lago do Zé Açú iniciada no ano de 2006.

Andréia Marques de Lima tem 49 anos, é natural de Parintins e construiu toda a sua formação escolar na cidade, onde cursou a alfabetização, o ensino fundamental e o ensino médio. Antes de ingressar na docência, trabalhou por muitos anos em casa de família, ou seja,

como empregada doméstica, essa experiência atravessou o período em que teve filhos e precisou interromper, ainda que temporariamente, a continuidade dos estudos. Posteriormente, ingressou na primeira turma de Biologia da UEA, formando-se já em meio às exigências do trabalho e da maternidade. Sua entrada na docência ocorreu após aprovação no concurso de 2006, embora antes disso já tivesse tido uma experiência inicial, de seis meses, em uma comunidade no Mamuru, área rural também do município de Parintins, quando começou a se aproximar mais diretamente da sala de aula e do cotidiano do trabalho docente no interior.

Sua trajetória profissional na zona rural iniciou-se em São Tomé do Uaicurapá, onde atuou por dois anos, até conseguir remoção para uma localidade mais próxima, em razão das dificuldades impostas pela distância e pelas condições de deslocamento. Desde então, passou a atuar no Zé Açú, especialmente na comunidade Bom Socorro, onde trabalha há muitos anos e com a qual afirma ter construído fortes vínculos de pertencimento. Ao longo desse percurso, trabalhou principalmente com turmas de sexto ao nono ano, embora também tenha assumido, em determinados momentos, turmas da educação infantil, como maternal e primeiro período, o que lhe exigiu adaptação a diferentes etapas do ensino. Em sua narrativa, destaca que a docência foi se tornando, ao longo do tempo, não apenas um meio de sustento, mas também um espaço de aprendizado contínuo, de compromisso social e de reflexão sobre o papel da escola e da professora diante das desigualdades que atravessam a vida dos alunos.

Para Andréia, ser professora significa, ao mesmo tempo, profissão, necessidade e responsabilidade formativa, especialmente em um contexto em que o trabalho docente exige constante reinvenção metodológica e enfrentamento das dificuldades impostas pela pouca participação das famílias e pelos efeitos da vazante sobre a frequência escolar.

Minibiografia – Professora Andréia Queiroz

A entrevista realizada com a professora Andreia Queiroz ocorreu no município de Parintins, em março de 2026, a professora em cerca de 30 minutos destacou sua experiência como professora no Bom Socorro desde o final da década de 1990.

Andréia Queiroz tem 49 anos e é professora desde 1999 na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú. Natural de Parintins, ela se formou em Magistério e no Normal Superior pela UEA, e também tem especialização em Educação Inclusiva. Atualmente, Andréia atua como professora no Ensino Fundamental, lecionando para turmas de quarto ao nono ano, depois de passar por diversas etapas da educação, como Educação Infantil, sala de recursos e Ensino Médio. Possui residência tanto em Parintins, como também na comunidade do Bom Socorro.

Andréia cresceu em Parintins e atribui seu ingresso na profissão docente como um destino, já que sua mãe sempre sonhou que ela fosse professora. Ela relata que no início não tinha tanta certeza sobre a escolha da profissão, mas, com o tempo, ela foi se apaixonando pela docência. Começou a trabalhar no Zé Açú por meio de indicação, mas em 2006 teve sua aprovação no último concurso público realizado pela prefeitura de Parintins, e incentivada pela irmã, que já trabalhava na comunidade. As condições de infraestrutura da comunidade, como energia elétrica e água já melhoradas na época em que Andréia foi para o Zé Açú, ajudaram bastante na adaptação.

A maior dificuldade que a professora enfrenta é o deslocamento entre Parintins e Zé Açú, já que ela precisa viajar todo final de semana para ver seus filhos. Ela também destaca a dificuldade financeira de quem não é concursado e os desafios de se manter no trabalho de docente com a remuneração desigual entre os professores efetivos e contratados. Embora o trabalho no Zé Açú tenha várias vantagens como a menor quantidade de alunos por turma, a professora sente que muitos colegas que não têm estabilidade enfrentam dificuldades financeiras e vivem com insegurança no emprego. Ela faz questão de ressaltar que, embora o trabalho na zona rural seja desafiador, a convivência com a comunidade e a sensação de contribuição para a educação das crianças traz satisfação pessoal e profissional.

Para Andréia, ser professora é uma tarefa gratificante e transformadora. Ela acredita que sua missão vai além de ensinar conteúdos: “transformar vidas” e ver seus alunos aprenderem a ler e escrever é o que lhe dá mais satisfação. Ela também enfatiza que, apesar dos desafios, aprendeu a gostar da profissão foi algo que aconteceu naturalmente com o tempo. Andréia se sente muito valorizada pela comunidade, principalmente pela forma como os alunos reagem ao seu trabalho, e considera que a docência é uma forma de amor e cuidado. Ela atribui um significado profundo ao seu trabalho, pois, mesmo com todas as dificuldades, ela sabe que está deixando marcas positivas na vida dos seus alunos, especialmente ao focar na inclusão e na educação de qualidade.

Minibiografia – Professora Valdiza Ferreira Paixão

A entrevista realizada com a professora Valdiza foi a entrevista com maiores interrupções, realizada no município de Parintins em um final de tarde, o barulho era constante. A residência da professora localizava-se em uma área de grande movimento no município, tanto de pessoas como de veículos, o que dificultou a posterior transcrição do material. No entanto, com esforço, a entrevista se manteve de grande importância.

Valdiza Ferreira Paixão, 64 anos, dedicou 30 anos de sua vida à docência na comunidade do Socorro do Zé Açú, construindo uma trajetória marcada por compromisso, resiliência e paixão pelo ensino. A professora Valdiza iniciou sua carreira em 1987 na comunidade do Mamuru, também região interiorana do município de Parintins, enfrentando desafios como a falta de infraestrutura, aulas multisseriadas e longos deslocamentos sem energia elétrica.

Ao longo de sua vida profissional, Valdiza conciliou a docência com a maternidade, criando seus filhos enquanto trabalhava em comunidades distantes, adaptando-se a condições difíceis de moradia e transporte.

Ela relembra com carinho os primeiros anos, quando dividia uma pequena sala na escola com outra professora, construindo posteriormente moradias improvisadas para si e colegas, o chamado “casarão dos professores”, onde cada um dos quatro professores possuía um quarto. Essa realização iniciada com a professora Valdiza é considerada um marco importante na vivência de muitos professores que residiram na comunidade, professoras como a Valdecy, Glória e Alcina Mara chegaram a residir no casarão, antes de realizarem a compra de suas casas próprias na comunidade.

Para Valdiza, a docência vai além do ensino de conteúdo: é um processo de aprendizado mútuo, cuidado e entrega total. Ela destaca que, ao longo dos anos, aprendeu tanto com as crianças quanto pôde contribuir com elas, valorizando a relação com a comunidade e o impacto positivo que seu trabalho teve na vida dos alunos. Mesmo perto da aposentadoria, ela reconhece que a educação sempre fez parte de sua essência e sente orgulho da trajetória construída, marcada pelo compromisso com a aprendizagem e pelo amor ao que faz.

Minibiografia – Professora Gracinete

A entrevista realizada com a professora Gracinete foi realizada na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, em uma manhã de domingo, e durante 53 minutos a professoras destacou muitos aspectos da sua relação com a educação no Zé Açú. No curso da entrevista as interrupções se deram por conta da agenda cheia da professora, que precisava, vez ou outra, atender alunos que chegavam.

Gracinete Bentes, é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Natural de Parintins, nasceu e cresceu na Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, e sua trajetória na educação começou na zona rural, onde ela enfrentou muitas dificuldades para estudar e trabalhar. Atualmente, Gracinete leciona na comunidade de Bom Socorro do Zé Açú e também na Comunidade Nossa Senhora das Graças, também no Lago do Zé Açú.

Gracinete cresceu no Bom Socorro, onde as condições de vida eram precárias. Sua casa era feita de barro e coberta com palha, e ela conta que sua mãe sempre enfatizou a importância da educação como um meio para transformar a realidade da família. A educadora relata que desde pequena tinha o desejo de mudar sua realidade e de se tornar “alguém na vida”, palavras enfatizadas por ela. Para isso, ela sempre teve como foco o estudo, apesar das dificuldades financeiras e da falta de recursos. Com o tempo, a professora Gracinete iniciou sua jornada de formação na Pedagogia na UEA, em Parintins. No entanto, a sua caminhada não foi fácil: ela enfrentou desafios como gravidez precoce, a pressão familiar e as dificuldades financeiras. Mesmo assim, ela não desistiu de seus estudos e se formou na faculdade.

A professora Gracinete teve de enfrentar muitos desafios ao longo de sua jornada. O primeiro foi a falta de recursos financeiros e a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Além disso, as dificuldades logísticas também marcaram sua trajetória, com viagens diárias para Parintins enfrentando o clima úmido da região e os riscos de segurança nas estradas de terra. Ela também enfrentou críticas e resistência de pessoas ao seu redor, que não compreendiam suas escolhas de estudar e trabalhar, o que a afetou psicologicamente, gerando sentimentos de isolamento e frustração.

Outro desafio significativo foi o acúmulo de responsabilidades: além dos estudos, Gracinete teve que cuidar de sua sogra com Alzheimer e dos filhos, especialmente de um deles com TDAH. Ela relata que, muitas vezes, o trabalho docente não se limitava às atividades escolares, mas também exigia funções de cuidadora e gestora da casa, com o que ela chama de acúmulo de tarefas e responsabilidades.

Apesar dos desafios, a professora sempre valorizou a educação e via nela o meio para transformar a vida das pessoas. Para ela, ser professora não é apenas ensinar: é também acolher, cuidar e proporcionar oportunidade. Ela reflete sobre a importância de se identificar com os alunos, especialmente na área da Educação Infantil e, mais tarde, no ensino fundamental, o que lhe trouxe um sentimento de realização pessoal e profissional. O trabalho de inclusão foi uma área que inicialmente a atraiu, mas ao longo do tempo, ela descobriu que seu verdadeiro desejo estava na educação infantil, e foi lá que ela se encontrou. Gracinete considera sua profissão como um chamado, e ela não mede esforços para garantir que seus alunos recebam o melhor possível, muitas vezes sacrificando sua própria saúde e tempo pessoal para que isso aconteça.

Sua experiência também envolve resistência ao estigma social e desafios enfrentados pelas mulheres em uma profissão essencialmente feminizada, mas muitas vezes desvalorizada. Apesar disso, ela sempre se dedicou com amor ao trabalho e reconhece que sua força vem da

fé em Deus e da convicção de que o que faz tem um impacto transformador na vida de seus alunos.

Minibiografia – Professora Carla Vanessa

A entrevista realizada com a professora Carla Vanessa ocorreu no mesmo dia da entrevista com a professora Valdiza, sendo ela sua mãe. As características das duas entrevistas são iguais, com muitas interrupções e dificuldades para ouvir a posteriori.

Carla Vanessa, tem 37 anos e atua como professora na Zona Rural a cerca de 11 anos, como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental. Natural da região, Carla cresceu em um contexto marcado por desafios de acesso e logística, o que a motivou desde cedo a buscar a educação como caminho de transformação pessoal e profissional.

Sua trajetória na docência na comunidade do Bom Socorro começou em 2014, quando ingressou em projetos de educação na zona rural, lecionando no Zé Açú, enquanto seu esposo atuava na comunidade de Valéria. Durante esse período, Carla conciliou a vida profissional com a maternidade, criando seis filhos e adaptando sua rotina para enfrentar deslocamentos difíceis, viagens e as adversidades das condições naturais, como a estiagem de 2024, que a fez tomar a decisão de não retornar ao Bom Socorro.

A professora, durante entrevista destaca que a motivação para se tornar professora surgiu de um desejo profundo de ensinar e contribuir para a formação das crianças, mesmo que sua primeira opção fosse seguir carreira em comunicação social ou turismo. Inspirada por sua mãe que também é professora na Comunidade do Bom Socorro, ela encontrou na licenciatura uma forma de transformar sua realidade e a de sua comunidade.

Para Carla, ser professora significa muito mais do que ensinar conteúdos escolares: é acolher, inspirar e ajudar outras pessoas a descobrirem seu potencial. Apesar de ter enfrentado momentos de dúvida e desafios logísticos, ela reconhece que a docência é seu verdadeiro talento e vocação, e sente satisfação em compartilhar o que aprendeu e contribuir para o desenvolvimento das crianças ao seu redor.

As colaboradoras apresentadas neste tópico evidenciam que o trabalho docente no Lago do Zé Açú é sustentado por mulheres com percursos distintos, marcados por origens sociais diversas, tempos variados de experiência profissional e diferentes arranjos familiares. Apesar

das singularidades de cada trajetória, emergem elementos comuns, como a centralidade da docência em suas vidas, a articulação entre trabalho remunerado e responsabilidades domésticas, bem como os desafios cotidianos impostos pelo contexto da educação no Baixo Amazonas.

Mais do que fontes de informação, essas mulheres constituem sujeitos históricos cujas memórias e experiências permitem compreender dimensões frequentemente invisibilizadas do trabalho docente. Ao situar quem são essas colaboradoras, torna-se possível avançar para a análise de como se construíram suas trajetórias profissionais, os sentidos atribuídos à docência e os caminhos percorridos para tornar-se e permanecer professora na região do Lago do Zé Açú.

3.2 Trajetórias docentes: tornar-se e ser professora no Lago do Zé Açú.

Compreender as trajetórias docentes das colaboradoras desta pesquisa exige considerar que o tornar-se professora envolve processos múltiplos, que vão muito além da formação escolar formal pura e simples. A entrada na docência destas mulheres é atravessada por condições materiais de vida, oportunidades educacionais, influências familiares, necessidades de trabalho e sentidos socialmente atribuídos ao magistério feminino.

No contexto da Comunidade do Bom Socorro do Lago do Zé Açú, essas trajetórias assumem características particulares, marcadas pelas especificidades do território do Baixo Amazonas, pelos deslocamentos entre comunidade e cidade e pelas possibilidades de acesso à formação e ao emprego docente.

As narrativas das colaboradoras evidenciam que os percursos de formação docente não ocorreram de maneira linear ou em condições homogêneas. O acesso à escolarização e, posteriormente, ao ensino superior foi atravessado por limitações econômicas, longas distâncias, inserção precoce no trabalho, maternidade e responsabilidades familiares. Essas trajetórias mostram que ser professora, para essas mulheres, implicou em percorrer caminhos de desigualdades sociais, mas também de táticas de permanência nos estudos.

Um exemplo disto está na trajetória individual da professora Glória Lima que nos relembra sua infância em uma cidade no estado do Para chamada Fordilândia, “foi uma formação assim muito difícil até porque o estado do Pará é totalmente diferente do estado Amazonas né. A educação ela é muito precária. Então é uma situação muito delicada a educação no estado do Pará. Então requer muito esforço sabe, da família de nós mesmos, até porque quando eu estudava lá, era assim adolescente né crianças e tinha que ir pra outras

comunidades pra outras lugares né pra mim poder estudar, mas assim não era assim eu ficar em outro lugar pra estudar durante o ano eu tinha que ir todos os dias. Então assim acordar de madrugada, não pegava barco quando secava, tinha que puxar o barco ia pela estrada até chegar né. Isso era durante anos e anos. Porque lá é assim nessa precariedade. É difícil muito difícil²³”.

A trajetória educacional da professora Valdecy também rememora essa dificuldade para estudar ainda na infância no estado do Pará numa comunidade chamada de Maria Pichi, ela destaca: interessante lá né da minha infância eu me lembro assim que era bem diferente dos estudos da cidade porque a gente estudava ia pra lá pelos caminhos do interior aqueles caminhos bem estreitos mesmo. Estudava na casa dela (uma professora da comunidade) a escola era a casa dela mesmo que estudava por lá e era junto com outras turmas que hoje é conhecida como multisseriado. Então era bem mesmo difícil, mas o sonho da nossa mãe era que a gente viesse pra cidade pra estudar ela sempre sonhou com isso. Então quando eu completei meus nove anos oito anos eu já vim pra cidade pra estudar e morar na casa dos parentes que já moravam em Parintins²⁴”.

A professora Gracinete também menciona em seus relatos como se deu sua infância, muito marcada pelas dificuldades financeiras de seus pais, importante destacar que ela é a única professora que participou desta pesquisa que é chamada de “filha da terra”, expressão utilizada para evidenciar que sua residência sempre foi no Lago do Zé Açú. Ela destaca “a gente cresceu de família pobres né, muito pobres, nossa casa antigamente era feita o mesmo de barro né na verdade era de barro coberta de palha de najá, então nossa mãe sempre falava pra gente que a educação mudava né, tinha que estudar pra ser alguém na vida pra não ser igual a eles, que eles não tinham nada de riqueza pra deixar pra gente tudo que eles poderiam deixar era educação.

Corroborando pensamentos, estes relatos evidenciam como a educação ocupou papel central na vivência dessas mulheres, desde suas infâncias, ainda que estivessem marcadas pelas intensas dificuldades em residir em áreas de difícil acesso, a pobreza, a distância entre casa e escola e as condições precárias de estudo faziam parte de suas realidades, mas ainda assim a busca pelos estudos continuava presente. Nesse sentido, a escola aparece em suas memórias como caminho possível para melhorar de vida e conquistar novas oportunidades.

Um dos relatos trazidos pela professora Mara rememora uma realidade muito presente na vivência de mulheres de regiões interioranas, que era a ida delas, ainda na infância para

²³ GOMES, Glória Lima. [Entrevista: **docência no Bom Socorro do Zé Açú**]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 19 de julho de 2025.

²⁴ RODRIGUES, Valdecy Ribeiro (Deka). [Entrevista: **docência no Bom Socorro do Zé Açú**]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 17 de julho de 2025.

morar e trabalhar na casa de outras pessoas, não era um trabalho formal ou remunerado, segundo o seu relato “Literalmente eu fui explorada de 14 a 15 anos pela minha prima que me não me dava nada e por essa senhora que me dava uma roupa no final do mês²⁵”. Nesse relato, a professora destaca que passou dois anos sem uma educação formal, de sala de aula, porque tinha a obrigação de fazer os trabalhos domésticos.

Se os primeiros anos de escolarização foram marcados por dificuldades materiais e territoriais, a continuidade dos estudos também ocorreu em meio a novos desafios. Para muitas colaboradoras, cursar o ensino médio ou ingressar no ensino superior significou conciliar maternidade, trabalho remunerado e responsabilidades domésticas, o que tornou esse percurso ainda mais exigente.

A trajetória da professora Gracinete durante o curso de Pedagogia na UEA, em Parintins, evidencia que o acesso ao ensino superior ocorreu em meio a intensas responsabilidades familiares. Naquele período, conciliava os estudos com a maternidade, a vida conjugal e os cuidados com a sogra adoecida. Ao recordar esse momento, afirma: “eu cuidava da minha sogra que tinha Alzheimer [...] eu cuidava dos meus filhos [...] fui aos trancos e barrancos, depressões, choro, mas nunca pensei em desistir. E ser mãe estudante não é fácil porque a gente é cobrada de todos os lados”.

Seu relato mostra como a formação acadêmica dessas mulheres não se realizava em tempo exclusivo para estudar, mas em meio a duplas e triplas jornadas de trabalho de cuidado, trabalho doméstico e exigências emocionais.

O relato da professora também permite refletir sobre como determinadas responsabilidades de cuidado recaem historicamente sobre as mulheres. Ao conciliar maternidade, estudos e o cuidado de familiares adoecidos, evidencia-se aquilo que Pierre Bourdieu denomina como dominação simbólica, conceito trabalhado no primeiro capítulo desta dissertação, que reflete como os processos pelos quais certas divisões desiguais do trabalho são naturalizadas no cotidiano social. Nesse contexto, espera-se que a mulher assuma múltiplas responsabilidades, muitas vezes em silêncio, como se essas atribuições fossem parte “natural” de sua condição feminina. Espera-se que responsabilidade pelo cuidado seja dada às mulheres, independente das condições.

²⁵ Alcina Mara. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 24 de janeiro de 2025.

A experiência relatada por Gracinete não aparece de forma isolada entre as colaboradoras desta pesquisa. Outras narrativas também demonstram como a maternidade e as responsabilidades familiares interferiram diretamente na continuidade dos estudos, exigindo interrupções, adiamentos e reorganizações de seus percursos formativos.

Andréia Marques relata que concluiu o ensino médio, mas não ingressou imediatamente na universidade em razão da chegada do filho e das demandas familiares daquele momento, ela enfatiza “quando eu terminei o ensino médio eu não fui logo pra faculdade né, porque eu tive uma filha e naquela época o papai trabalhava, ganhava o seu salário aí a gente éramos 11 filhos né aí pra mim me sustentar também pra não ficar na costa deles né ele fui trabalhar em casa de família trabalhei 11 anos. Aí eu fiquei 11 anos parada²⁶”.

Mara, por sua vez, também menciona períodos de afastamento escolar relacionados à criação das filhas, retomando posteriormente sua formação. Em suas memórias, Mara menciona “eu tava com 19 anos, foi o tempo que eu conheci o Jofran a gente casou aí veio primeiro filho que é Jomara aí eu parei de estudar por causa dela. Parei de estudar aí depois veio a Joyce depois veio a Jussara só depois que elas estavam já grandinhas que eu podia, porque eu às vezes eu tava na escola e iam e me chamar que a Jomara tava querendo mamar sabe, pra não levar eu desisti, mas tudo no tempo de Deus eu costume dizer assim né²⁷”.

Os relatos das professoras Andréia Marques e Mara reforçam que a continuidade dos estudos entre essas mulheres esteve profundamente condicionada pelas responsabilidades maternas e familiares. Em diferentes trajetórias, a maternidade aparece como elemento que provocou interrupções, adiamentos ou desaceleração dos percursos formativos. Essa realidade dialoga com as reflexões de Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), ao demonstrarem que a divisão sexual do trabalho segue atribuindo às mulheres a centralidade das tarefas de cuidado, mesmo quando também estudam e trabalham.

Nesse mesmo sentido, Saffioti (1987) é assertiva ao dizer que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade brasileira, a autora enfatiza que a socialização dos filhos se constitui como uma tarefa tradicionalmente feminina, ainda que está mulher desempenhe uma função remunerada fora do lar, continua a ser responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações mais jovens para a vida adulta.

²⁶ LIMA, Andréia Marques. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos. Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú. Parintins, Amazonas. 20 de março de 2026.

²⁷ Alcina Mara. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 24 de janeiro de 2025.

Apesar dessas interrupções e dificuldades, as narrativas também evidenciam que a continuidade dos estudos permaneceu como objetivo importante para essas mulheres, sendo percebida como possibilidade concreta de inserção profissional, autonomia econômica e melhoria das condições de vida.

Tendo em vista essas características, é possível afirmar que essas mulheres vivenciaram dificuldades e interrupções para prosseguirem com os estudos formais. E o prosseguir na docência também é apresentado por elas de forma semelhante. Em muitas narrativas, tornar-se professora aparece relacionado às oportunidades concretas de trabalho disponíveis, às influências familiares e à busca por estabilidade econômica.

Ao serem questionadas sobre o início na profissão, algumas colaboradoras destacaram que a docência surgiu, antes de tudo, como possibilidade concreta de trabalho. Valdecy, conhecida como Deka sintetiza essa experiência ao afirmar que o desejo de ser professora esteve ligado, inicialmente, à “necessidade”, demonstrando que seu ingresso no magistério nem sempre partiu de uma vocação idealizada, mas sim como um resultado também das exigências materiais da vida cotidiana.

Ao ser questionada sobre como se identificou como professora, Deka respondeu inicialmente apenas “necessidade”, em tom baixo e de forma breve. Somente em seguida desenvolveu uma resposta mais elaborada, relacionando sua escolha profissional à proximidade com crianças. Esse movimento narrativo pode ser compreendido, principalmente quando utilizamos os conceitos da História Oral, como indício de que os depoimentos não se resumem ao que é explicitamente dito, sendo também atravessados por silêncios, hesitações e formas socialmente construídas de apresentar a própria trajetória.

Alessandro Portelli (2016) em *História Oral como arte da escuta* abre um destaque para aquilo que muitas vezes fogem da linguagem falada, como os silêncios e as hesitações. Segundo o autor, as formas narrativas sempre contem mais camadas de significados, mais caminhos de interpretação do que uma análise lógica e racional.

A oralidade, então, não é apenas o veículo de informação, mas também um componente de seu significado. A forma dialógica e narrativa das fontes orais culmina na densidade e na complexidade da própria linguagem. A tonalidade e as ênfases do discurso oral carregam a história e a identidade dos falantes, e transmitem significados que vão bem além da intenção consciente destes. (Portelli, 2016 p.21)

No caso da professora Deka, sua fala sugere tensões entre a docência como necessidade material e a ideia socialmente valorizada da profissão como vocação.

Uma das características marcante na vivência dessas professoras é a situação que vivem em relação ao trabalho na comunidade, dentre os dez colaboradores da pesquisa, sendo oito mulheres entrevistadas e 2 homens, apenas 3 das mulheres eram concursadas, os demais sete

colaboradores eram contratados da prefeitura por meio de processos seletivos realizados todos os anos.

Para a professora Deka seu ingresso como docente na zona rural se deu por meio do processo seletivo do Estado do Amazonas SEDUC e também do município de Parintins, SEMED, ela relembra “em 2013 eu estava eu estava desempregada eu fiz o seletivo do município e passei com monitora e logo em seguida eu fiz o seletivo do estado, que eu fui trabalhar já com o tecnológico com os jovens na zona rural”.²⁸

Ao revisitar esse momento de entrada na docência na zona rural de Parintins a professora Mara relata que sua experiência se iniciou por meio de uma oportunidade e indicação para trabalhar em uma comunidade distante, o Mamuru, onde as dificuldades se fizeram presentes durante os quatros meses de sua estadia enquanto docente. Após isso, ainda por meio de indicação de uma amiga, a então gestora do Minervina Reis da época, professora Enestina, foi convidada a ser professora no Bom Socorro, o que, segundo ela, facilitou muito sua vida, sem episódios de fome ou sacrifícios intensos.

A professora Valdiza, que é a professora com maior tempo de atuação a participar desta pesquisa, tendo 30 anos de docência somente no Bom Socorro, destaca que participou do primeiro concurso do município de Parintins, em 1995, e também em 2006. Desde então a professora faz parte do quadro docente, e pretende conquistar sua aposentadoria ainda este ano, aos 64 anos.

Desse modo, os relatos destas professoras demonstram que o ingresso na docência ocorreu por múltiplos caminhos, sejam eles marcados por necessidades econômicas, oportunidades locais, vínculos familiares e diferentes formas de contratação. Contudo, tornar-se professora não significou identidade pronta e acabada, sendo esta construída no exercício cotidiano da profissão.

Se o ingresso na docência ocorreu por caminhos diversos, o reconhecimento de si como professora também se construiu de forma gradual. As narrativas indicam que a identidade docente não surgiu pronta no momento da contratação ou da conclusão do curso, mas foi sendo formada no cotidiano escolar, na relação com os alunos, com a comunidade e com os desafios próprios do trabalho educativo.

Algumas colaboradoras destacam que o vínculo com a profissão foi sendo fortalecido com o tempo. Valdiza ao responder o questionamento sobre como que foi seu início na carreira docente, destacou: “foi difícil porque eu nunca tinha trabalhado, mas sempre é assim. Mas

²⁸ RODRIGUES, Valdecy Ribeiro (Deka). [Entrevista: **docência no Bom Socorro do Zé Açú**]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 17 de julho de 2025.

depois a gente vai conseguindo vai entendendo vai aprendendo a fazer as coisas do trabalho que eu trabalhava assim classe multisseriada né. Então nesse sentido aí foi meio difícil, mas depois eu consegui levar trabalhar com as crianças com os alunos né, foi bom tanto é bom que eu trabalhei até o início deste ano. Cada coisa a gente aprende cada ano a gente aprende algo diferente pra trabalhar com os alunos.”²⁹

Algumas colaboradoras destacam que o vínculo com a profissão foi sendo fortalecido com o tempo. Quando perguntei a professora Andreia Queiroz sobre o sentimento de ser professora hoje em dia, e lembrando também que no início de sua entrevista a mesma havia falado sobre ser esse um desejo não seu, mas sim de sua mãe, a professora enfatizou “com o tempo a gente aprende a gostar.”³⁰

Em outras narrativas, ser professora aparece associado ao reconhecimento profissional e à autonomia. A professora Andréia Marques destaca que hoje pode afirmar que possui uma profissão “para mim ser professora hoje significa eu ter uma ter uma profissão né, é de onde eu posso ter o meu ganho, mas também significa assim entender o nosso papel perante a sociedade.”³¹

Enquanto a professora Carla Vanessa relaciona a docência àquilo que sabe fazer e realiza bem. Ao dar ênfase para o significado de ser professora, Carla destaca: para mim o significado de ser professora é o que eu sei fazer, e eu faço muito bem, teve um tempo que eu pensei que queria desistir, não queria mais ser professora, fiquei até fora de sala de aula, mas depois eu comecei a sentir falta, porque no fundo era o que eu gostava, eu não queria desistir porque eu não gostava, e sim porque tinha outras pessoas, mas no final eu entendia que era isso que eu sabia fazer e era isso que eu queria continuar fazendo também, ajudando outras pessoas, levando aquilo que eu aprendi também né³²

Trago também as contribuições de António Nóvoa em sua obra *Vidas de professores*, destacando principalmente os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores, sendo eles o A de Adesão, o A da Ação e o A de Autoconsciência.

Segundo Nóvoa (2007, p.16):

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos

²⁹ PAIXÃO, Valdiza Ferreira. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 20 de julho de 2025.

³⁰ Queiroz, Andreia. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. Sábado, 21 de março de 2026.

³¹ LIMA, Andréia Marques. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos. Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú. Parintins, Amazonas. 20 de março de 2026.

³² PAIXÃO, Carla Vanessa. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 20 de julho de 2025.

jovens; A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula; A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que as mudanças e a inovação pedagógica estão intimamente independentes deste pensamento reflexivo.

Sendo assim, quando as professoras destacam que agora mais adaptadas a realidade docente, do que no início de suas carreiras, é também um marco evidenciando por este autor, para Novoa, a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Algumas professoras evidenciam a que suas identidades enquanto professoras no Baixo Amazonas está intimamente ligada ao repasse de conhecimento, mas não de maneira simplista, estas mulheres têm suas próprias maneira de enxergar o trabalho docente. A professora Mara destacou: o meu pensamento de ser professora no passado e agora ele ainda continua o mesmo, ser professora pra mim, mesmo com todas as dificuldades que a gente enfrenta, eu acho que ainda é a mais bonita e a melhor de todas as profissões. Então ser professor para mim é uma profissão de repasse de conhecimento, eu acho tão bonito a pessoa que conhece e joga pro outro esse conhecimento né, repassar conhecimento, levar esses alunos a pensarem que é uma coisa que a gente não vê, é irrisório a quantidade de aluno que você leva ele a pensar, então pra mim ser professor é isso, é levar os alunos a pensarem a ter pensamento próprio aquele pensamento de discordar de não só dizer amém pra tudo³³”.

Ainda conforme António Nóvoa, a profissão docente é marcada por processos contínuos de formação e construção de identidades docente. Essa perspectiva apontada pelo autor vem dialogar com as colaboradoras desta pesquisa, que narram o tornar-se professora como experiência gradual, construída no trabalho e nas relações estabelecidas com a escola e a comunidade.

Sendo assim, os relatos analisados até o presente momento, demonstram que tornar-se professora no Lago do Zé Açú não corresponde a um percurso único, linear ou previamente definido. Mas as trajetórias destas mulheres foram marcadas por dificuldades de acesso aos estudos, a maternidade, necessidades econômicas e diferentes formas de ingresso na profissão. Ao mesmo tempo que, ser professora revelou-se como identidade construída ao longo do tempo,

³³ Alcina Mara. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 24 de janeiro de 2025.

no exercício cotidiano da docência, nas relações com os alunos, com a comunidade e nas aprendizagens produzidas pela própria experiência de trabalho.

Desse modo, a docência dessas mulheres não pode ser compreendida como uma simples vocação naturalizada do feminino, mas como resultado de trajetórias sociais de experiências vividas, atravessadas por relações de gênero e classe, nas quais trabalho, cuidado e profissão se inter-relacionam.

3.3 Trabalho, gênero e classe nas narrativas docentes

As narrativas das colaboradoras evidenciam que o trabalho docente feminino no Lago do Zé Açú é atravessado por relações sociais diversas, onde gênero e classe se manifestam no cotidiano da profissão.

Neste tópico, a categoria analítica de gênero é compreendida não como atributo natural entre homens e mulheres, mas como categoria relacional que organiza expectativas, papéis sociais e hierarquias presentes no cotidiano docente. É a partir dessa perspectiva que se observa, nas entrevistas, a concentração das responsabilidades domésticas sobre as professoras, bem como cobranças morais distintas dirigidas a homens e mulheres no interior da comunidade.

Do mesmo modo, a classe social não se reduz à renda individual, mas refere-se às posições desiguais ocupadas pelos sujeitos no acesso a recursos materiais, estabilidade profissional e condições de trabalho. Tendo este contexto analisado, essa dimensão aparece nas narrativas sobre vínculos precários, deslocamentos, busca por concursos públicos e limitações estruturais do trabalho docente rural.

Conceitos como o patriarcado, a divisão sexual do trabalho e as desigualdades estruturais não aparecem apenas como conceitos nunca antes vivenciados, talvez tenham sido minimizados ao longo do tempo, ou mesmo, pouco identificados em suas análises pessoais. No entanto, estas experiências vividas são um retrato de como estes sistemas desiguais de subjugação feminina ao masculino opera no cotidiano destas docentes.

O objetivo dessa sessão da dissertação é buscar analisar como essas estruturas atravessam as trajetórias docentes no Bom Socorro do Zé Açú, considerando principalmente os conceitos de gênero enquanto categoria analítica e relacional, assim como classe social, patriarcado e divisão sexual do trabalho. Interessa-nos esclarece-los na prática cotidiana.

Entre as professoras entrevistadas, aparece com frequência a necessidade de conciliar escola, casa, filhos e cuidado familiar. No entanto, cabe o questionamento de *até que ponto todos estes afazeres devem ser considerados femininos?* Para Matos e Borelli (2012) o próprio

termo trabalho feminino é marcado por uma polissemia, ao ponto que muitos o confundem com funções domésticas, com os cuidados com a família e a casa, e outros identificam-no como atividades remuneradas realizadas no próprio domicílio e mesmo a participação das mulheres no mercado de trabalho.

Em diversas narrativas encontramos relatos sobre a conciliação entre o trabalho remunerado dentro das escolas com o trabalho doméstico, identificado como algo a ser feito por mulheres. Esse é um conceito forte quando se tem como prisma o sistema patriarcal e também o conceito de reprodução social, que é entendido como um conjunto de atividades indispensáveis para a manutenção da vida cotidiana.

Como destacam Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019)

Nas sociedades capitalistas, o papel de fundamental importância da reprodução social é encoberto e renegado. Longe de ser valorizada por si mesma, a produção de pessoas é tratada como mero meio para gerar lucro. Como o capital evita pagar por esse trabalho, na medida do possível, ao mesmo tempo que trata o dinheiro como essência e finalidade supremas, ele relega quem realiza o trabalho de reprodução social a uma posição de subordinação – não apenas para os proprietários do capital, mas também para trabalhadores e trabalhadoras com maior remuneração, que podem descarregar suas responsabilidades em relação a esse trabalho sobre outras pessoas. (p.38)

Estas autoras ao falarem sobre as opressões de gênero nas sociedades capitalistas, destacam que nestas sociedades esse trabalho de reprodução social tende a ser desvalorizado e invisibilizado, embora seja essencial para a sustentação da vida social e da própria força de trabalho. No caso das professoras entrevistadas, observa-se que essas responsabilidades permanecem concentradas sobre as mulheres, que precisam administrar simultaneamente as exigências da docência e do cuidado familiar.

Ao discorrer sobre esse tema, a professora Gracinete destaca como esse trabalho foi vivenciado por ela, do cuidado com marido, filhos e casa, para ela “nós mulheres que somos o esteio da nossa casa, é a gente que aguenta muita coisa, a gente sempre tem o peso ne, tem responsabilidades dos filhos que sempre cai, mesmo a gente tendo um parceiro, a responsabilidade sempre acaba caindo para gente³⁴”.

Quando a professora Gracinete destaca “nós mulheres, somos o esteio da casa” fica evidente o quanto houve uma internalização dessa responsabilidade, sendo assim, este se torna um papel feminino a ser cumprido, a mulher passa a ser identificada como sustentação emocional para a família e conseqüentemente é obrigação da mulher a organização do lar. Outro

³⁴ SILVA, Gracinete Bentes da. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú. Parintins, Amazonas. 15 de março de 2026.

aspecto presente em sua fala está na naturalização da sobrecarga, tornou-se para ela algo natural, e que precisa ser realizado.

Para a professora Mara, sua relação com o trabalho remunerado e o trabalho doméstico era como ter “duas vidas, uma lá e outra aqui³⁵” demonstrando assim uma espécie de cisão entre estas espécies de trabalhos. A professora também relembra os momentos em que iniciou sua trajetória como docente, apontando que as dificuldades não eram postas somente nas escolas, mas havia uma preocupação com suas filhas adolescentes na época.

Em seus relatos estas mulheres buscaram demonstrar uma persistente preocupação materna. Mara destaca: quando eu comecei a trabalhar elas estavam na fase de adolescência então era uma preocupação muito grande. Eu tinha que estar aqui, quando dava um feriado por exemplo esses feriados prolongados, eu tinha que está em casa para resolver as situações, pra ver questões de estudo como elas estavam. Até 2010 foi difícil, quando eu comecei a trabalhar, pra mim conciliar essa vivência lá e essa vivência³⁶

Para a professora Carla Vanessa, mãe de seis filhos, conciliar a docência com o cuidado de seus filhos também requer a realização de um trabalho, tendo seu marido como professor em outra comunidade rural de Parintins, cabia a ela a responsabilidade de levar os filhos menores consigo para o Bom Socorro, ela destaca: eu e meu esposo como professores na zona rural né, eu no Zé Açú e ele lá na Valéria. A nossa viagem é dia de domingo no final da tarde, ele passava a semana quando era sábado tinha que voltar, e era a nossa rotina de final de semana porque os nossos filhos estavam aqui em casa. Os meus filhos ficaram com a minha filha, no caso a mais velha, ela veio quando ela terminou o ensino fundamental, veio fazer o médio em 2022, e eu levava os menores comigo³⁷”. Para ela, a logística familiar recai, ainda que seu marido tenha o mesmo trabalho, de professor na zona rural, mesmo em casal docente, cuidado segue feminizado.

Hirata e Kergoat (2007) ao tratarem das configurações da divisão sexual do trabalho são enfáticas ao dizer que o trabalho realizado por mulheres no âmbito familiar é invisível, é um trabalho, segundo as autoras, realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno. Estas narrativas das professoras do Bom Socorro mostram que a docência feminina muitas vezes se soma a outras responsabilidades

³⁵ Alcina Mara. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 24 de janeiro de 2025.

³⁶ Alcina Mara. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 24 de janeiro de 2025.

³⁷ PAIXÃO, Carla Vanessa. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 20 de julho de 2025.

também socialmente atribuídas às mulheres, desse trabalho invisível denunciado por Hirata e Kergoat.

As narrativas também permitem compreender permanências patriarcais no cotidiano dessas docentes. Não se trata necessariamente de formas explícitas de dominação masculina, mas da naturalização de expectativas segundo as quais cabe às mulheres assegurar o cuidado dos filhos, a organização da casa e a sustentação afetiva da família. Quando Gracinete afirma que as mulheres são o “esteio” do lar, ou quando Carla Vanessa relata que levava os filhos consigo durante o trabalho, evidencia-se que a inserção feminina no magistério não eliminou responsabilidades historicamente atribuídas às mulheres.

Essa realidade dialoga com Heleieth Saffioti (1976) em *A Mulher na Sociedade de Classes*, ao demonstrar que a participação feminina no trabalho remunerado não significou, necessariamente, a superação das desigualdades entre homens e mulheres. Mesmo contribuindo amplamente para a produção social e para a subsistência familiar, muitas mulheres permaneceram responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado cotidiano, acumulando funções distintas e frequentemente invisibilizadas, ou como Hirata e Kergoat acentuam “trabalho invisível”.

A vivência dessas mulheres se torna ainda mais visível quando comparada às narrativas masculinas. Durante entrevista, o depoimento do professor David Pantoja descreve que, ao retornar da escola, encontrava a alimentação já preparada por sua mãe e padrasto, dispondo de tempo para descanso e planejamento das aulas. Diferentemente das professoras entrevistadas, em cuja fala aparecem de forma mais recorrente as responsabilidades com filhos e organização da casa, a rotina masculina não apresenta o cuidado doméstico como eixo central da experiência narrada. Esse contraste demonstra as permanências da divisão sexual do trabalho no interior da própria docência, mesmo quando homens e mulheres compartilham a mesma profissão, as responsabilidades reprodutivas e domésticas continuam sendo distribuídas de forma desigual.

As cobranças patriarcais também podem ser vislumbradas nos relatos orais das professoras ao destacarem como elas podem ou não ser vistas dentro da comunidade, ao ponto que, homens, mesmo que vivenciem a mesma situação, não são encarados pejorativamente.

A professora Mara quando respondeu a questão sobre as diferenças percebidas por ela no tratamento de homens e mulheres professoras no Zé Açú, a mesma destacou “agora dentro da comunidade, assim o que a gente percebe muitas vezes é que as pessoas olham muito o lado da vida pessoal do professor. Esse comportamento assim, principalmente com as mulheres, por exemplo: uma professora não pode tomar uma latinha de cerveja, porque senão ela já é apontada o dedo. Já os homens não, podem estar jogados, pode estar bebendo, alguns comentários que

a gente vê é “ah aquele professor beberão. Mas as mulheres, caso ver tomando uma bebida ou ir pra uma festa, “olha aquela professora dançou, bebeu né”. Então em relação a esse comportamento aí eu vejo assim é muito desapontável né³⁸

Em sua colocação, a professora Deka foi muito além, segundo a mesma, para que a professora seja boa ela precisa ser submissa: Então eu olho isso, a professora ela ainda é olhada quando ela é submissa, quando ela não fala, quando ela concorda com tudo aquilo mesmo que ela saiba que está errado. Mas ela pra não querer se prejudicar ela acaba sendo a professora boa porque ela não questiona. Então as professoras por mais que dentro da sala de aula elas sejam excelentes mas se no contexto geral de uma reunião ela colocar sugestão, de dar opinião dela contra a do gestor ela já é polêmica, ela já é dada como ‘gosta de confusão’ como não aceita, entendeu? Ela é olhada por esse lado mesmo que ela seja nota 10 em sala de aula. Mas se olhando por esse lado ela deixa a qualidade da professora de sala de aula, acaba perdendo totalmente. Lá eu via assim entendeu, mesmo que ele brigue totalmente com outro macho, com outro homem, mas numa hora dessas ele vai sempre ficar do lado dele, eu vejo isso os homens se ajudam então né, a essa colaboração entre eles do lado do homem³⁹

As narrativas de Mara e Deka evidenciam que o patriarcado no espaço escolar e comunitário não se mostra apenas nas relações explícitas da autoridade masculina, mas também são identificadas nos cotidianos, com a vigilância e a desqualificação dirigidos às elas. Quando Mara afirma que uma professora pode ser julgada simplesmente por beber ou dançar em uma festa, enquanto condutas semelhantes praticadas por homens são relativizadas, observa-se a permanência de um duplo padrão moral que cobra das mulheres docentes postura exemplar constante também fora do ambiente escolar.

De modo semelhante, a fala de Deka demonstra que a valorização profissional feminina pode estar condicionada à docilidade e ao silêncio. Ao afirmar que a “boa professora” é aquela que não questiona e concorda mesmo diante do erro, a colaboradora explicita como a autonomia crítica de mulheres tende a ser visualizada como um “problema” ou “confusão”. Nesse caso, não se avalia apenas a competência pedagógica da mulher, mas também o grau de submissão dessas trabalhadoras.

Além disso, ao mencionar que os homens “se ajudam”, Deka demonstra igualmente a existência de redes de proteção e solidariedade masculinas que contribuem para preservar as

³⁸ Alcina Mara. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 24 de janeiro de 2025.

³⁹ RODRIGUES, Valdecy Ribeiro (Deka). [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 17 de julho de 2025.

posições de poder e autoridade, o que pode dificultar ainda mais o reconhecimento feminino em condições de igualdade.

Nesse sentido é que opera a dominação simbólica apontada por Pierre Bourdieu (2012), as relações de autoridade não são necessariamente explícitas, se diz as mulheres que elas não podem beber, ou que não podem dançar, assim como não é escancarado que a mulher deve calar-se aos homens, no entanto, essas regras circulam de maneira natural.

Quando Bourdieu (2012) destaca que a ordem social funciona como uma máquina simbólica, significa dizer que as instituições, os costumes e os julgamentos cotidianos reproduzem essas desigualdades, porque entende-se que os papais masculinos e femininos dentro da sociedade estão bem posicionados, as cobranças recaem sobre as professoras como se fossem naturais, enquanto condutas masculinas semelhantes são aceitadas.

Outro aspecto que merece destaque neste estudo é o relato trazido por algumas docentes ao destacarem o sentimento de temor do desconhecido ao iniciarem seus trabalhos na comunidade do Bom Socorro. Por serem mulheres e estarem sozinhas na comunidade, foi comum o relato do medo. A professora Deka a ser questionada acerca da insegurança na comunidade relembra passar noites acordada vigiando a casa, com medo que fizessem algo a ela.

Para ela havia sim o medo, a professora destaca “medo sim, se eu percebia alguma coisa quando eu estava sozinha eu não eu não dormia eu ficava brechando⁴⁰ tudo quanto é brecha na casa eu ficava brechando pra ver se não tinha alguém olhando até mesmo porque acontecia coisas sinistras na comunidade, desses jovens usuários, eles fazerem coisas pra mulher, agredir, brechar ou roubar, então tinha muito medo dessas coisas⁴¹”

Essas experiências surgem nos relatos das professoras de maneira natural, isso porque faz parte da vivência dessas mulheres, uma vigilância frequente, e o medo de estarem sozinhas em locais diferentes, isso foi possível encontrar principalmente nos relatos das professoras Deka, Mara e Glória, que deixaram família em Parintins e foram para o interior.

No entanto, quando questionado aos homens, essas experiências não fazem parte de seus relatos, ainda que estes professores não conhecessem a comunidade com antecedência, não é relatado o mesmo tipo de insegurança, como no caso de professoras mulheres, o modo que sentiam era principalmente relacionado ao conteúdo pedagógico, da sala de aula.

⁴⁰ "Brechando" vem do verbo brechar, significando espionar, espreitar, observar ou vigiar.

⁴¹ RODRIGUES, Valdecy Ribeiro (Deka). [Entrevista: **docência no Bom Socorro do Zé Açú**]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 17 de julho de 2025.

Mesmo que homens e mulheres estejam ocupando a mesma função social, que é o trabalho docente, as experiências estão marcadas pelas questões de gênero. Nos relatos das professoras, aparecem sentimentos de medo, insegurança e vulnerabilidade associados ao fato de estarem sozinhas na comunidade, sem a presença de familiares ou maridos. Entre os professores homens, esses sentimentos não aparecem, essas experiências diferentes permitem compreender o gênero como categoria relacional, porque demonstra que há distintas formas de experienciar o trabalho docente, o espaço rural e a própria circulação social a depender dos corpos masculino ou feminino.

As narrativas reunidas demonstram que a docência feminina no Lago do Zé Açu não pode ser compreendida apenas como atividade profissional. Ela se realiza em meio a múltiplas exigências sociais que articulam trabalho, gênero e poder, indicando permanências históricas, mas também formas cotidianas de enfrentamento construídas por essas mulheres.

Uma dessas formas de enfrentamento está ligada a seguridade salarial dessas mulheres, seus relatos orais indicam como as marcas de classe estão presentes no trabalho docente realizado no Lago do Zé Açu, isso em decorrência de longos intervalos entre certames, o que tende a ampliar a dependência de contratos temporários e processos seletivos simplificados, produzindo insegurança laboral e dificultando a consolidação de carreiras docentes estáveis.

Dentre as colaboradoras da pesquisa apenas três delas eram concursadas da prefeitura, sendo a professora Valdiza do primeiro em 1995 e as demais, Andreia Queiroz e Andreia Marques do concurso realizado ainda em 2006.

Quando perguntada a professora Andreia Queiroz que mensagem ela deixaria para professores que iriam trabalhar no Zé Açu, a mesma relatou, como um pedido: que façam o concurso, que vai ter o concurso né, façam de tudo para passar. Porque no meu caso, eu acho que eu o ganho melhor que eles lá que fazem o mesmo trabalho que eu, e ganham bem pouco. E não é minha culpa né, eu estou dizendo que é para passar no concurso, porque muitos ficam lá só com um salário e não dá. Eu acho que é procurar estudar para sair do seletivo que, eu acho que é muito humilhante esperar aquela chamada, terceira chamada⁴².

O relato de Andreia Queiroz mostra que há uma diferença entre professoras concursadas e contratadas, e ela não se limita ao vínculo formal, mas repercute diretamente nas condições de suas vivências. Ao afirmar que realiza o mesmo trabalho de colegas que recebem menos e ao classificar como “humilhante” a espera pelas chamadas do processo seletivo, a colaboradora

⁴² Queiroz, Andreia. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açu]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. Sábado, 21 de março de 2026.

mostra como a precarização laboral produz insegurança econômica e desigualdade no interior da própria categoria docente.

Também chama atenção o modo como os vínculos empregatícios aparecem nas entrevistas, sendo identificado como desigual nas narrativas. Entre as professoras concursadas, a aprovação no certame surge de forma recorrente e espontânea nas narrativas, e também é frequentemente associada à conquista pessoal, melhoria salarial e estabilidade. No caso das docentes vinculadas a processos seletivos ou contratos temporários, o tema quase sempre aparece apenas quando diretamente questionado, geralmente por meio de respostas breves. Essa diferença sugere que o concurso ocupa lugar simbólico relevante nas trajetórias docentes, enquanto vínculos precários nem sempre se convertem em elemento valorizado de autoapresentação profissional.

Até o presente momento, as narrativas analisadas mostraram as muitas desigualdades que atravessam o trabalho docente feminino na comunidade do Bom Socorro do Zé Açu, que estão para além do fazer em salas de aulas, elas também mostraram os sentidos atribuídos à profissão, as formas de permanência e estratégias cotidianas construídas por essas mulheres diante das dificuldades vivenciadas.

Compreende-se que estas mulheres se inserem em uma realidade distinta, trata-se de um fazer docente diferente do representado nos grandes centros urbanos, como demonstra Marilene Corrêa da Silva em diversas de suas obras sobre a Amazônia, trata-se de uma região complexa, vasta e multifacetada. Para essas mulheres, há uma dualidade em lecionar em um território com essas características, que, por exemplo, respeita as enchentes e vazantes do rio, sendo este um dos maiores desafios da educação na região.

O deslocamento entre cidade e interior faz parte do cotidiano dessas mulheres e constitui uma dimensão central da experiência docente no Lago do Zé Açu. A necessidade de sair de Parintins e permanecer dias na comunidade implica reorganizações constantes da vida familiar, exigindo dessas professoras adaptações que vão além do exercício pedagógico.

Esse movimento de ida e retorno não se mostra apenas como um aspecto logístico do trabalho, mas como um processo que envolve desgaste físico e emocional para elas. A longa permanência fora de casa, a distância dos filhos e as dificuldades de acesso e transporte tornam a docência no Baixo Amazonas uma experiência marcada por exigências que ultrapassam o espaço escolar.

Quando perguntada a professora Andreia Queiroz qual seria o maior desafio para trabalhar no Bom Socorro ela relatou “eu acho que é essas idas e vindas, ficar nesse “pra lá e

pra cá” é bem desafiador, que todo sábado de madrugada, é cansativo⁴³”, a professora destaca esse movimento de voltar para a cidade todo final de semana de barco as 5h da manhã como um desafio presente, e consequentemente, cansativo para ela, mas também necessário, para que ele esteja próxima de seus filhos, “aí eu tenho que vir por causa dos meninos tenho que dar uma olhada sempre neles”.

A professora Glória também enfatiza esse deslocamento, para ela é importante esse traslado, “todo final de semana estou por aqui chegando no sábado e já retorno ao domingo. Mesmo esse tempo sendo curto demais para ficar com a família, mas pelo menos a gente já fica um pouquinho né, pelo menos já fica ali um dia com a família né”, para a professora, mesmo que o tempo seja visto por muitos como um tempo curto, para ela é essencial essa presença familiar.

Compreende-se assim, que a educação no Baixo Amazonas é caracterizada por um contexto diverso. A questão do deslocamento, o chamado *ir e vir* dessas mulheres é parte constitutiva da própria atividade docente. Ir e vir entre cidade e comunidade implica reorganizações constantes da vida cotidiana, exigindo dessas mulheres a gestão simultânea de responsabilidades profissionais e familiares. Assim, o território deixa de ser apenas o espaço onde se ensina e passa a atuar diretamente na definição das condições de trabalho, do tempo disponível e das formas de permanência na profissão.

Apesar dessas dificuldades, as narrativas demonstram que a docência não é compreendida apenas como espaço de desgaste. As professoras também atribuem sentidos importantes ao trabalho que realizam, destacando o vínculo com os alunos, o reconhecimento na comunidade e a importância social da profissão.

A narrativa de Valdiza Ferreira Paixão evidencia que a docência é compreendida como uma trajetória que vai além da dimensão do trabalho remunerado, aquele de sala de aula. Ao afirmar que “se entregou ao trabalho” e que a profissão constitui “a vida toda”, a colaboradora mostra um sentido de identificação profunda com o magistério, essa identidade docente ressaltada pela professora foi construída ao longo de três décadas de atuação no Bom Socorro. Ao mesmo tempo, a professora, ao destacar que também aprende com os alunos, demonstra haver uma compreensão da docência como relação e troca, e não apenas como transmissão de conteúdos pedagógicos. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, como os deslocamentos, ausência de moradia inicial e a distância da família, Valdiza mostra que sua permanência na

⁴³ Queiroz, Andreia. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. Sábado, 21 de março de 2026.

profissão indica que o trabalho docente tem também um significado de compromisso e continuidade.

Para a professora Deka, o sentido da docência não se constitui de forma imediata, mas é construído também, ao longo de toda a sua trajetória enquanto professora. Inicialmente, a entrada na profissão aparece diretamente relacionada à necessidade de trabalho e sobrevivência, a professora afirma que precisava trabalhar, até aquele momento não havia uma identificação prévia com o magistério, não era vacação pela profissão. No entanto, ao longo da prática, a professora desenvolveu afinidade com a área, especialmente a partir da relação com as crianças e jovens. Ao afirmar que ser professora vai além de ensinar conteúdos, envolvendo acolhimento, orientação e construção de vínculos, Deka demonstra uma compreensão da docência como prática relacional e de cuidado. Para Deka, a docência começa como necessidade de trabalho e, ao longo da experiência, se transforma em uma prática de cuidado, relação e compromisso social com os alunos.

Já a narrativa da professora Gracinete Bentes evidencia que o sentido da docência está diretamente relacionado a um projeto de transformação de vida. A professora em seus relatos demonstra ser proveniente de uma trajetória marcada por dificuldades econômicas e desafios familiares, a colaboradora associa a educação à possibilidade de mudança social e pessoal. Ao longo de sua trajetória, marcada por deslocamentos, sobrecarga de trabalho e responsabilidades familiares, a docência é construída como resultado de resistência e perseverança. Inicialmente não concebida como escolha desejada, a profissão passa a ser incorporada como espaço de realização, sendo posteriormente ressignificada como prática realizada por gosto e dedicação.

A exemplo de significados atribuídos a docência, os relatos destas professoras do Bom Socorro, evidenciam que os sentidos e as identidades construídas como professoras não são homogêneos, mas variam conforme as trajetórias individuais destas mulheres. Enquanto para algumas docentes a profissão aparece como continuidade de vida, em outras surge como necessidade ou como estratégia de transformação social, sendo em todas elas, transformadas ao longo do percurso.

Além disso, as professoras demonstram em seus relatos um sentimento de pertença a localidade, é muito além de um local de trabalho, mas é também moradia para elas, muitas delas identificam o Bom Socorro como um lar. Essa característica é muito presente porque todas as professoras entrevistadas⁴⁴, depois de alguns anos, conquistaram a casa própria na comunidade por meio da compra, o que gerou certa estabilidade para elas.

⁴⁴ Com exceção da professora Gracinete que é residente no Zé Açu desde a infância.

Essa característica é bem expressada na fala da professora Andreia Marques quando questionada sobre ir para a cidade, ela destacou: “mas depois que eu vim pra cá, eu não sou aquela pessoa que me dá vontade de ir pra lá não, porque já me acostumei, porque eu gostei daqui, pra eu sair daqui só se me expulsarem. Eu sou cidadã agora cidadã bom-socorrense (risos). Agora a minha vida é aqui né, se eu for pra lá mesmo só pra passear receber o dinheiro e voltar. E porque eu me acostumei mesmo aqui, quando eu vou pra lá na verdade eu fico agoniada pra vir embora pra cá⁴⁵”.

Para a professora Deka, pertencer a comunidade é muito além de ser a professora do Minervina, é também gostar de estar na comunidade, segundo ela “eu continuo muito presente na comunidade eu me sinto meio como se fosse já minha casa comunidade. E gosto muito de comer peixe tomar banho de rio, comer o peixe de rio, ai misericórdia! (risos), a farinha, fazer e acompanhar as pessoas fazendo farinha sabe, à beira do forno, tomar o tacacá isso muito bom é muito muito⁴⁶”.

Para as professoras, pertencer a comunidade faz parte de suas vivências, de seu cotidiano. Inicialmente para estas mulheres, não era essa a relação estabelecida, havia uma necessidade em estar ali, o que muda com o passar dos anos, é a partir das relações estabelecidas na comunidade que se criam vínculos de segurança, afinidade, uma relação próxima que é permitida pelo trabalho docente realizado no Bom Socorro.

Nesse contexto, permanecer na docência pode ser compreendido como uma forma de resistência cotidiana. Mesmo diante das limitações estruturais e das exigências do trabalho, essas mulheres constroem táticas para seguir na profissão, articulando responsabilidades familiares, deslocamentos e atividades escolares.

Desse modo, as experiências narradas demonstram que a docência no Lago do Zé Açú não pode ser compreendida apenas a partir das dificuldades estruturais que a atravessam. Ela também se constitui como espaço de construção de sentidos, pertencimento e resistência cotidiana. Ao permanecerem na profissão, essas mulheres articulam trabalho, gênero e classe em suas trajetórias, produzindo formas próprias de existir e atuar no contexto da docência rural amazônica.

⁴⁵ LIMA, Andréia Marques. [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos. Comunidade do Bom Socorro do Zé Açú. Parintins, Amazonas. 20 de março de 2026.

⁴⁶ RODRIGUES, Valdecy Ribeiro (Deka). [Entrevista: docência no Bom Socorro do Zé Açú]. Concedida a MACÊDO, Carliandra dos Santos., Parintins, Amazonas. 17 de julho de 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, esta fala tem como propósito reunir e sistematizar as principais análises construídas ao longo da pesquisa, retomando os elementos centrais que orientaram a investigação sobre o trabalho docente de mulheres na região do Lago do Zé Açu, em Parintins-AM.

O nosso objetivo com este estudo foi analisar o trabalho docente de mulheres na região do Lago do Zé Açu em Parintins-AM, e a problemática investigada nesta pesquisa foi: como gênero e classe social atravessam o trabalho docente na região do Lago do Zé Açu?

Para compreendermos estas questões, o estudo inicialmente apresentou um conjunto teórico sobre as questões de gênero, classe e trabalho docente, com o objetivo de apresentar ao leitor um apanhado histórico do objeto de estudo. Assim, também foi apresentado o contexto empírico que se inseriu a pesquisa, se tratando da comunidade do Bom Socorro do Zé Açu, e também evidenciamos no segundo capítulo a metodologia utilizada nessa pesquisa, sendo o método de construção de fontes a partir da História Oral.

Posteriormente, ao longo do capítulo anterior, evidenciamos que a docência, especialmente no contexto do Baixo Amazonas, não pode ser pensada apenas como uma atividade profissional restrita ao espaço escolar. Ela se relaciona a um conjunto mais amplo de relações sociais, políticas e culturais, e evidentemente marcadas por desigualdades históricas, por condições materiais específicas e por formas de resistências cotidianas.

Nas diversas narrativas apresentadas ao longo destes escritos nos debruçamos muito além das características do trabalho docente, de sala de aula. Identificamos aspectos relacionados a formação e trajetória dessas mulheres professoras, como as dificuldades para entrada na docência, entradas consideradas tardias, com as interrupções nos estudos ocasionadas por gravidez precoces. Importante o destaque para a maternidade, que se mostrou o centro de muitas horas de entrevista.

Além disso, também foi evidenciado o trabalho docente, com múltiplas jornadas de trabalho remunerado e não-remunerado, assim como a relação intrínseca com o trabalho de cuidado. Conceitos como o patriarcado e a divisão sexual do trabalho ganham destaque em suas narrativas, principalmente porque estavam incumbidas as mulheres os trabalhos de cuidado, da casa, da família e dos idosos, mesmo quando mulheres estão inseridas no trabalho remunerado, a elas ainda recai o papel de cuidado.

Classe social aparece nas narrativas dessas mulheres a partir da realização ou ausência de concursos públicos na localidade. A prefeitura de Parintins não realiza concursos públicos no município a cerca de 20 anos, ao invés disso, realiza anualmente processos seletivos simplificados, produzindo assim, uma precarização do trabalho docente, com a instabilidade dos vínculos empregatícios.

Além disso, as experiências docentes no Bom Socorro do Zé Açu, são também marcadas pelos deslocamentos, o ir e vir da cidade para a Zona Rural é frequente nos relatos orais, suas dificuldades de enfrentamento no período de vazante dos rios são consideradas por elas, como a tarefa mais difícil de realizar no interior de Parintins.

No entanto, para essas mulheres, os sentidos atribuídos a docência ultrapassam as dificuldades impostas no cotidiano, elas construíram ao longe do tempo sentidos e identidades docentes. A partir das narrativas reunidas nesta pesquisa, torna-se possível perceber que o trabalho docente dessas mulheres é atravessado muitas dimensões da vida social, envolvendo desde as exigências da profissão até as responsabilidades familiares, os deslocamentos territoriais e os desafios impostos pela realidade ribeirinha.

Nos relatos orais dessas mulheres, identificamos as táticas de enfrentamento de crises e resistências cotidianas, como exemplo as redes de apoio entre elas, ajudando umas às outras quando chegavam a comunidade, quando identificavam que uma professora precisava de ajuda para se adaptar a comunidade, essa característica está além do trabalho docente.

Sendo assim, esta pesquisa contribui com os estudos sobre gênero, classe social e trabalho feminino docente, tendo como contexto empírico o Baixo Amazonas, e ao oferecer uma escuta sensível aos relatos orais de mulheres professoras no Bom Socorro essa pesquisa também valoriza as vozes de personagens pouco visualizados na historiografia tradicional, como é o caso das mulheres na história.

No entanto, assim como muitas pesquisas, essa também se apresenta com um certo limite, isso devido principalmente a quantidade de entrevistas, como ressaltado em outras oportunidades, a pesquisa não atingiu o universo de professoras do Bom Socorro, somente com dez professores foi possível realizar entrevistas. Também houve a dificuldade em estar na comunidade diversas vezes, e o tempo para finalizar a dissertação é relativamente curto para se assim fazer.

Além disso, o material bibliográfico sobre a região do Zé Açu é escasso, o que impediu a construção de um dado mais histórico sobre a região. Ainda falando sobre a falta de material, também houve a dificuldade em acessar os dados da contratação de professores por parte da prefeitura municipal, encontrando apenas os processos seletivos dos anos mais recentes.

No entanto, essas limitações encontradas no curso da pesquisa não invalidam a relevância das análises realizadas neste estudo.

Considerando essas características, futuras pesquisas podem aprofundar a análise das relações de gênero na docência na Zona Rural, bem como investigar as experiências de professores homens ou ampliar o recorte para outras comunidades no Baixo Amazonas e além.

Por fim, as trajetórias analisadas neste estudo mostraram que ser professora no Lago do Zé Açú envolve muito mais do que ensinar conteúdos escolares. Trata-se de uma experiência marcada por desafios estruturais, mas também por resistência, construção de sentidos e compromisso com a educação. Ao permanecerem na profissão, essas mulheres reafirmam, cotidianamente, a importância do trabalho docente em contextos historicamente marcados por desigualdades.

REFERÊNCIAS:

- AGUIAR, Marcio Mucedula. **A construção das hierarquias sociais:** classe, raça, gênero e etnicidade. Cadernos de Pesquisa do CDHIS — n. 36/37 — ano 20 — p. 83-88 — 2007
- ALBERTI, Verena. **História oral:** a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1990.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Basanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar:** textos em história oral. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. – 3. ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: **O legado educacional do século XX no Brasil**. SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-108
- ANTUNES, Vanessa. **Mulheres do Novo Século: A Condição Feminina no Amazonas, 1900-1910. Um olhar a partir das representações da Imprensa Amazonense**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em História. Manaus: 2014.
- ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. A construção do objeto de pesquisa na sociologia. In: **Desafios da pesquisa em Ciências Sociais**/Alice Beatriz da Silva Gordo Lang, org.e apres. São Paulo: CERU, 2001.
- AREND, Silvia Fávero. Meninas: trabalho, escola e lazer. In: **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012
- ARRUZZA, Cinzia. BHATTACHARYA, Tithi. **Teoria da Reprodução Social:** elementos fundamentais para um feminismo marxista. Contemporânea v. 13, n. 2 p. 619-651. 2023
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%:** um manifesto. São Paulo: Boitempo. 2019
- AZEVEDO, Lavine Jordane Queiroz de. **Os processos históricos da feminização da profissão docente:** uma análise no interior do estado de Goiás. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática) - Instituto Federal Goiano, Ceres, Goiás, 2019.
- BASSANEZI, Carla. **Mulheres dos anos dourados**. In: História das mulheres no Brasil / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.
- BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo II: a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2.a edição. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967
- BHATTACHARYA, Tithi. **O que é a teoria da reprodução social?** Tradução de Maíra Mee Silva e revisão técnica de Mariana Luppi. Periódico Socialist Worker. 2013
- c
- CHITRA, Joshi. Além da polêmica do provedor: Mulheres, trabalho e história do trabalho. **Revista Mundos do trabalho**. Dossiê: Perspectivas de gênero e mundos do trabalho. Florianópolis, v.1, n2, p.147-170, 2009.
- CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil** [livro eletrônico] /– São Paulo: Cortez, 2015.
- COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]; tradução Rane Souza. - 1.ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. - 1.ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.
- CORRÊA, Ricardo Santhiago. **Método, Metodologia, Campo:** A trajetória intelectual e institucional da História Oral no Brasil. Tese de Doutorado Programa de Pós-graduação em História Social Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

- COSTA, Heloísa Lara Campos da. **No limite do possível: as mulheres e o poder na Amazônia 1840-1930**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- COSTA, Luís Fernando Belém da. SILVA, Charlene Maria Muniz da. ANDRADE, Francisco Alcicley Vasconcelos. A inserção do urbano e as transformações sócioespaciais em comunidades rurais: um estudo na comunidade de Bom Socorro do Zé Açu, no município de Parintins – AM, Brasil”, em **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Agosto 2013.
- COSTA, Maria Raimunda Santos da. Contextualizando expansão e interiorização no campo da educação brasileira. **Revista Exitus**, Santarém, Vol. 7, N° 1, p. 250-276, set./dez. 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**. 2002
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autentica, 2006
- ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo. Editora: BoiTempo, 2019
- FACINA, Adriana. SOIHET, Rachel. Gênero e Memória: algumas reflexões. **Revista Gênero**, Niterói, v. 5, n. 1, p. 9-19, 2. sem. 2004.
- FEDERICI, Silvia. . O ponto zero da revolução: **trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Trad. Coletivo Sycorax. - São Paulo: Elefante, 2019.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista** São. Paulo: Elefante, 2018.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2012.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dez. 2002, p. 314-332.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.
- GAMA, Andréa de Sousa. **Trabalho, família e gênero impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil**. -1. ed.- São Paulo : Cortez, 2014.
- GILVANE, Fabia Alberton de Silva. Et Al. **Mulheres em cargos profissionais de chefia: o paradoxo da igualdade**. Fractal, Rev. Psicol., v. 27 – n. 3, p. 301-309, 2015
- GROPPI, Angela. **As raízes de um problema**. In: O dilema da cidadania: direitos e deveres das mulheres/ Gabriela Bonachi e Angela Gropii (org); tradução: Alvaro Lorencini – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Situando diferenças, v.5, 1995
- HARDING, Sandra. Objetividade mais forte para ciências exercidas a partir de baixo. **Revista “Em Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência** Tradução: Dra. Rebeca Furtado de Melo. 2019
- HARNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. – São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. Tempo Social. Revista de sociologia da USP, v.26, n1. 2014
- HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007
- HIRATA, Helena. **O trabalho de cuidado**. Revista Internacional de Direitos Humanos. SUR24 – v.13 n.24. 2016
- HOOKE, Bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense. 2008
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1976.
- LAUREANO, Marisa Antunes. **Professoras urbanas no campo, professora rural na cidade: limites e possibilidades na construção de uma leitura de mundo para uma educação do povo**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.
- Lerner, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. tradução Luiza Sella. – São Paulo: Cultrix, 2019.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. D. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, p. 443-481, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha**. EDUCAÇÃO & REALIDADE, Porto Alegre, 1 1(2): 25 - 56, juUdez. 1 986
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo editorial, 2007. p. 37 - 69.
- MATOS, Maria Izilda S. de. **Por uma história da mulher**. – Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000.
- MATOS, Maria Izilda. BORELLI, Andrea. **Trabalho: espaço feminino no mercado produtivo**. In: Nova História das Mulheres no Brasil. Org. PINSKY, Carla Bassanezi. PEDRO, Joana Maria. São Paulo: Contexto, 2012.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5º edição. Edições Loyola, São Paulo. 1996.
- MONTEIRO, M.K; ALTMANN, H. **Ascensão da carreira docente e diferenças de gênero**. Educar em Revista, Curitiba, v.37 e71432, 2021.
- NINA, Socorro de Fátima Moraes. **Trabalho, ambiente e saúde**: cotidiano dos fazeres da mulher rural na Amazônia. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. Manaus: Am. 2014
- NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional?. In: **Vidas de professores**. NÓVOA, António (org.). 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. 215 p. (Coleção ciências da educação
- PACCOLA, Jessica Quintas. **Feminização da Profissão Docente**: a escolha da jovem mulher na rede de ensino do Distrito Federal. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Tradução de Marta Avancini. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993
- PAULSON, Susan.. **Sexo e Gênero através das culturas**. In: Coletânea Gênero Plural / Mirian Adelman, Celsi Bronstrup Org. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.
- PINSKY, Carla Bassanezi. **Estudos de Gênero e História Social**. Estudos Feministas, Florianópolis, 17(1): 159-189, janeiro-abril/2009
- PINSKY, Carla Bassanezi. PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2. 3, 1989, p. 3-15.
- PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história diferente? **Proj. História**, São Paulo, (14), fev. 1997.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos orais: do indizível ao dizível**. Experimentos Com Histórias de Vida: Itália-Brasil. Tradução . São Paulo: Vertice/Ed Revista dos Tribunais, 1988.
- RAGO, Margareth. **As mulheres na historiografia brasileira**. Publicação original: SILVA, Zélia Lopes (Org.). Cultura Histórica em Debate. São Paulo: UNESP, 1995.
- RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- REIS, Maria Cândida Delgado. Guardiãs do futuro: imagem do magistério de 1895 a 1920 em São Paulo. In: **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**/ Cristina Bruschini e Bila Sorj (orgs.) – São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- RIBEIRO, Matilde. **Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização**. Estudos Feministas. Florianópolis, 16 (3): 424. 2008
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação: mulheres educadas e a educação de mulheres**. In: Nova História das Mulheres no Brasil. Org. PINSKY, Carla Bassanezi. PEDRO, Joana Maria. São Paulo: Contexto, 2012.
- SAFFIOT, Heileith. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis, Vozes, 1976.
- SAFFIOTI, Heileith. **Conceituando o Gênero**. In: Gênero e Educação. Caderno de Apoio. Secretaria Especial da Mulher/ Secretaria Municipal de Educação. 2003
- SAFFIOTI, Heileith. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004
- SAFFIOTI, Heileith. **O poder do Macho**. – São Paulo: Moderna - Coleção Polêmica. 1987.
- SALVATICI, Silvia. Memórias de gênero: reflexões sobre a história oral das mulheres. *História Oral*, v.8, n.1, p.29-42. 2005
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007
- SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. Pressupostos gnosiológicos. 1987
- SCOTT, Joan. A evidência da experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (orgs.). **Falas de gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.
- SCOTT, Joan W. **Gender: A Useful Category of Historical Analysis**. "American Historical Review", vol. 91, no. 5, 1986, pp. 1053-1075
- SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**/ Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (orgs.). – Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- SOIHET, Rachel. Movimento de mulheres: a conquista do espaço público. In: **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.27, nº 54 p,281-300. 2007
- SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 3 ed. São Paulo: Perseu Abramo, Editora Expressão Popular, 2021.
- STEARNS, N. Peter. **História das relações de gênero**. Editora contexto. 2000.
- TEDESCHI, Losandro Antonio. **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres**. Dourados: UFGD, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução: Lólio Lorenço Oliveira. – Paz e Terra, 1992.

VÈRGES, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: UBU. 2020.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Marias, Franciscas e Raimundas: uma história das mulheres da floresta Alto Juruá. Acre 1870-1945**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. 1998