

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT07.001

“PORQUE O MAIS IMPORTANTE É EU ESTAR JUNTO DELE”: DECISÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS DA AMAZÔNIA ACREANA

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO

Doutora em Educação pela PUC Minas. Pedagoga da Divisão de Acompanhamento Funcional do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (DAF/DRH/UFMG), leticiamlribeiro@gmail.com;

FERNANDA MARIA FRANCO

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Psicóloga da Divisão de Acompanhamento Funcional do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (DAF/DRH/UFMG). Docente no Instituto de Educação Superior Latinoamericano (IESLA), fernandamariafranco@gmail.com;

THALITA CEZAR AGUIAR

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estagiária de Psicologia da Divisão de Acompanhamento Funcional do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais (DAF/DRH/UFMG), thalitac@ufmg.br;

RESUMO

A vida das mulheres da Amazônia Acreana é essencialmente marcada pelo patriarcado; exemplo disso são as decisões, por elas assumidas, para se manterem com seus companheiros nas situações em que a migração (mudança de residência no território do campo) é determinada por esses homens. O presente estudo objetivou identificar repercussões da necessidade de migração nas decisões pessoais e profissionais assumidas por professoras em união estável, considerando suas condições de vida e os aspectos relacionados ao cenário estudantil e laboral no meio rural de Feijó, estado do Acre. O referencial teórico se baseou nos trabalhos que discutem o contexto de opressão/repressão feminina no meio rural, seus desdobramentos e seus impactos na Cultura Camponesa. A produção dos dados se estabeleceu por meio da entrevista semiestruturada, aplicada a dez professoras, originárias e residentes na Amazônia

Acreana. A análise se ancorou nos estudos sobre Análise de Conteúdo, tendo como suporte o tratamento dos dados como narrativas orais, que possibilitaram vislumbrar uma dimensão ampliada do cotidiano e, simultaneamente, identificar as singularidades das sujeitas da pesquisa. Os resultados permitiram identificar que a trajetória de vida dessas mulheres é atravessada pelo patriarcado, o qual as condicionou a migrar, sob as deliberações de seus companheiros, no território acreano. Esse contexto repercute em interrupções da escolarização básica, necessidade de ingresso na profissão docente e/ou abandono das atividades laborais em benefício dos cuidados com a família. Essa conjuntura permitiu às professoras se caracterizassem como mulheres fortes e decididas, que assumiram a decisão que elas perceberam como “escolha certa”: priorizar a família – em detrimento da escolarização e/ou da carreira profissional.

Palavras-chave: Amazônia Acreana, Patriarcado, Cultura Camponesa.

INTRODUÇÃO

A vida das mulheres da Amazônia Acreana é essencialmente marcada pelo patriarcado. A elas cabe o suporte e o assessoramento para as conquistas patriarcais realizadas por seus companheiros. Exemplo disso são as decisões, por elas assumidas, para se manterem com seus companheiros diante da necessidade de migração (mudança de residência) no território, especialmente em busca da propriedade definitiva da Colônia¹ nas afastadas dos centros urbanos.

Além de todas as questões que envolvem as características da vida camponesa, a compreensão das decisões dessas mulheres, em um contexto essencialmente patriarcal, envolve a pluralidade de vidas vividas por elas nessas realidades. Há, então, a necessidade de analisar em que medida esta pluralidade pode orientar o que é “preciso fazer para garantir a memória dessas vidas e como é possível intervir na realidade, especialmente nas políticas de Educação, de modo a viabilizar condições mais favoráveis às mulheres, especificamente às mulheres ribeirinhas do Norte do Brasil” (ARAÚJO, 2010, p. 06).

É nesse sentido que o presente estudo objetivou identificar repercussões da necessidade de migração nas decisões pessoais e profissionais assumidas por professoras em união estável, considerando suas condições de vida e os aspectos relacionados ao cenário estudantil e laboral no meio rural de Feijó, estado do Acre.

A partir desse objetivo, é interessante designar quem são essas professoras. Apesar dos trabalhos acadêmicos indicarem os/as participantes dos estudos como “sujeitos de pesquisa”, acreditamos ser mais coerente identificá-las aqui como “*sujeitas* da pesquisa”. Essa coerência se releva a partir dos apontamentos oferecidos pelo trabalho de Teixeira e Silva (2020), o qual se dedicou a conhecer os relatos das práticas, estratégias e táticas cotidianas de trabalhadoras domésticas. Com base nas autoras citadas, apresentamos justificativas para este neologismo.

(...) ao invés de usarmos a palavra sujeito/s, optamos por usar as palavras *sujeita/s*, uma vez que estamos falando de mulheres, e compreendemos como a língua é reprodutora das estruturas excludentes da sociedade, ao normalizar o masculino como representativo da universalidade humana.

1 O vocábulo “colônia”, extremamente utilizado pelo povo acreano, designa área, de pequena produção rural, distante do meio urbano. Nos dias atuais, boa parte das colônias é legalmente reconhecida, pela documentação dos projetos de assentamentos (títulos definitivos de terra), coordenados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Em “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, Grada Kilomba, ao também se incomodar com este aspecto, opta por utilizar o recurso itálico para demarcar a inquietude com o padrão toda vez que usa a palavra sujeito/s. Tentamos aqui este mesmo recurso (...), inspiradas na autora. Pois a utilização de *sujeita/s* traz o risco de remeter a uma significação da condição de sujeição. (...). Nesse sentido, ainda considerando uma das sábias opções o recurso completo de Grada [Kilomba], seguimos inspiradas nela, ao demarcar *sujeita/s* como itálico a todo o momento, mas mantendo a versão feminina da palavra. (TEIXEIRA; SILVA, 2020, p. 203).

Mediante esse contexto, delimita-se que as sujeitas da pesquisa eram professoras da Educação Básica pública acreana. Todas elas mantinham ou mantiveram contratos temporários – ou seja, jamais foram profissionais concursadas – com o município de Feijó, estado do Acre.

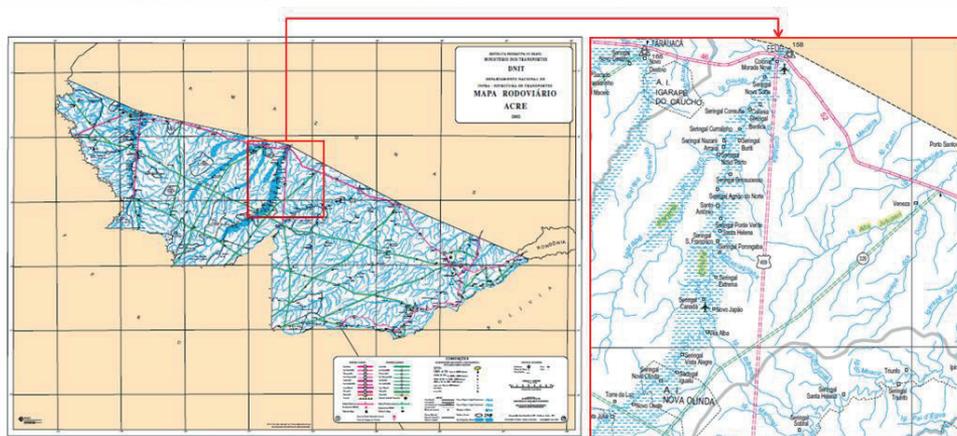
Neste sentido, é interessante indicar os locais de moradia, que tanto influenciam a conjuntura familiar mantida pela maior parte das professoras, *sujeitas* da pesquisa: elas vivem, com seus companheiros e filhos/as nas colônias, situadas no território da Amazônia Acreana, em Feijó. Este território, por sua vez, está dividido e reconhecido pela localização dos seringais – os quais nomeiam os principais Programas de Assentamento Dirigidos (PADs), coordenados pelo Incra. É importante ressaltar que a maior parte dos PADs acreanos, especialmente aqueles que foram legalizados após os anos de 1990, estão situados em regiões que não contam com transporte rodoviário. Logo, no caso de Feijó, os/as moradores/as assentados/as nessas localidades utilizam especialmente o transporte fluvial para percorrer o trajeto entre as áreas urbana e rural do município, mesmo que os seringais de residência se localizem em regiões mais próximas do meio urbano.

Para melhor compreensão de como estão apresentados os seringais em Feijó, exibe-se a Figura 1, que se apresenta em duas imagens associadas. A primeira delas, à esquerda, é o mapa do estado do Acre e a segunda imagem, à direita, é o recorte de parte do município de Feijó (demarcado pelo retângulo vermelho no mapa original), com realce para a sua hidrografia e destaque para alguns dos seringais presentes na extensão do Rio Envira. Nessas imagens, não foram identificados os seringais às margens dos outros dois rios mais importantes de Feijó: o Rio

Jurupari (que pode ser demarcado por toda a extensão do Igarapé Alta Jurupari) e o Rio Paraná do Ouro (identificado apenas como “Igarapé Paraná do Ouro”).²

É fundamental destacar também que o meio urbano se situa na porção mais ao norte do município, determinado pelo ponto onde se localiza o aeroporto regional de Feijó.

Figura 1 – O Acre e alguns rios e seringais de Feijó



Fonte: (DNIT, 2002)

É o seringal a principal designação de vida e de trabalho das sujeitas da pesquisa. Quanto as possíveis localidades das escolas onde elas lecionam, a Figura 2, cedida por uma profissional da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Feijó, foi afixada, em 2018, numa das paredes do prédio público que abriga a Secretaria. Ela indica a localização das escolas municipais que se mantinham abertas no ano de 2018. Nessa imagem, é fundamental observar como a maior parte das escolas estão situadas às margens dos rios, especialmente na porção sul do mapa, região mais afastada do meio urbano do município.

2 As palavras “Paraná”, “Envira” e “Alto Jurupari” estão em realce amarelo no retângulo de destaque (à direita) para melhor localização dos rios.

METODOLOGIA

O destaque mais importante, neste delineamento do estudo, é apresentá-lo como uma pesquisa qualitativa, por comportar um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelas professoras – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002).

Nesse sentido, a presente pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira se baseou na aplicação de questionários; já a segunda etapa se concentrou na produção de dados, por meio de entrevistas com uma pequena parte das *sujeitas*, selecionadas a partir das respostas apresentadas nos questionários aplicados na primeira etapa. Assim, o questionário permitiu obter dados que muito contribuíram para a identificação de todas as professoras da primeira etapa e, especialmente, para a distinção entre estas e as entrevistadas.

De antemão, indica-se que as professoras convidadas a responderem o questionário foram todas as estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, promovido pelo Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), liderado pela Universidade Federal do Acre (UFAC), ofertado nas dependências do Núcleo da Universidade, no município de Feijó/AC. Logo, realizou-se uma aplicação conjunta, contemplando todas as professoras (indígenas e não indígenas) do curso, reconhecendo que, em março de 2022, havia duas turmas de 5º e 6º períodos em exercício, totalizando 31 alunas (28 respondentes). Ressalta-se, que somente as professoras não indígenas foram convidadas para a etapa de entrevistas.

Na verdade, é essencial delimitar que, a partir da aplicação dos questionários, foram selecionadas as *sujeitas* de pesquisa que atenderam ao seguinte perfil: (i) professoras que ainda não têm habilitação específica para o Magistério, em Nível Técnico ou Superior; (ii) têm quatro anos ou mais de carreira; (iii) lecionaram parte ou toda a carreira docente em escolas do meio rural; e (iv) têm o curso de Pedagogia promovido pelo Parfor/UFAC como primeira Graduação.

Especificamente quanto à proposta de entrevista, destaca-se que ela possibilitou às *sujeitas* da pesquisa discorrer mais abertamente sobre o tema proposto. Assim, 10 estudantes, dentre um universo de 28 alunas, responderam ao questionário e concederam as entrevistas, dentro do perfil traçado.

Para o registro dos dados da entrevista, indica-se que foram gravadas em áudio, conforme autorização das entrevistadas e, posteriormente, transcritas. Por

fim, as respostas dadas pelas entrevistadas foram organizadas, tendo como orientadoras determinadas categorias de análise. Tanto o tratamento dos dados dos questionários quanto das entrevistas teve o suporte da técnica de análise de conteúdo, com base nos pressupostos de Bardin (2006).

Por fim, destaca-se que, para o uso dos dados das entrevistas, cada uma das entrevistadas teve sua autorização firmada, com anonimato garantido. Logo, optou-se por apresentá-las por nomes compostos. São todas Marias (acreditando que todas elas possuem a "estranha mania de ter fé na vida"³), mas cada uma delas é identificada como uma fruta comum na Amazônia brasileira, pelas singularidades que possuem como mulheres amazônidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Já se reconhece, há muito, a enorme presença feminina no Magistério brasileiro. Entretanto, é necessário reconhecer as razões que levaram as mulheres a adentrarem, seguirem, persistirem e se caracterizarem como maioria no exercício do trabalho docente. Este cenário sugere a existência de desafios na articulação entre estudos que abordem gênero feminino e docência, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O nosso interesse, aqui, é indicar aspectos centrais da feminização do Magistério no Brasil, ao apresentar fatores históricos que constituem o quase *monopólio* das mulheres na responsabilidade pela educação das crianças.

Porém, para uma compreensão mais clara das questões que envolvem o gênero feminino, partimos do pressuposto de que existem generalizações da relação pretensamente natural entre homem e mulher, que mantêm as estruturas hierárquicas da sociedade (SCOTT, 1995). Assim, apesar das discussões mais recentes oferecerem abertura sobre o assunto, a escola aparenta reproduzir e reafirmar tais estruturas, sem grandes questionamentos sobre o sexismo.

Acredita-se, igualmente, que os estudos de gênero se relacionam à construção social e histórica dos sexos, ou seja, enfatizam o caráter social e ao mesmo tempo relacional de mulheres e homens, dedicando-se à construção do feminino e do masculino (LOURO, 1992). Portanto, as questões, aqui apresentadas, buscarão

3 Verso da canção "Maria, Maria", de Milton Nascimento e Fernando Brant, de 1978.

a apresentação dos “posicionamentos educacionais” de ambos os sexos, considerando o contexto histórico em que são abordados.

Logo, ao se compreender a feminização do Magistério como a “designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente” (COSTA, 2010, p. 1), compreende-se também que esta presença feminina na sala de aula comporta a presença masculina em outros espaços fora da escola – e também dentro dela.

Prova disso são os estudos realizados por Louro, uma das pesquisadoras mais importantes dos estudos de gênero no Brasil, cuja obra não se restringe às suas próprias produções, uma vez que ela realizou inúmeras traduções que têm a centralidade nos estudos de gênero e Educação. Portanto, suas produções e traduções colocam a questão do feminismo como importante e, muitas vezes, como protagonista, no cenário educacional. Em um de seus textos mais célebres, *Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero*, Louro (1992) aborda os esforços de alguns/algumas pesquisadores/as estrangeiros/as nos estudos concentrados na temática feminista:

Vários(as) estudiosos(as) já ensaiaram classificações com referência às diversas posturas teóricas que feministas e pesquisadoras têm assumido na abordagem desta temática. Lembro, por exemplo, Alison Jaggar e Paula Rothenberg (1984) que, buscando apontar as matrizes teóricas das diferentes análises sobre a opressão da mulher, identificaram as perspectivas do “conservantismo”, do “feminismo liberal”, do “marxismo tradicional”, do “feminismo radical”, do “feminismo socialista” e do “feminismo e mulheres não brancas” (*women of color*). Joan Scott (1990) também ensaia uma classificação (...). (LOURO, 1992, p. 31).

A classificação, mencionada por Louro (1992), refere-se à obra de Scott (1990). Esta autora considera que o gênero se baseia em duas proposições: a primeira indica que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; a segunda proposição afirma que o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Tais proposições são analiticamente distintas, porém, são interdependentes, já que as relações sociais com base nas diferenças biológicas (de sexo) guardam a possibilidade de significar relações de poder. É nesta segunda proposição, necessária à conceituação de gênero, que Scott (1990) faz sua própria teorização sobre o assunto.

Ao definir que o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (apesar de não ser a única), considera-se que é um primeiro campo no seio do qual (ou por meio do qual) o poder é articulado – o que oferece significação ao poder no Ocidente, de acordo com as tradições judaico-cristãs e islâmicas. Entre as inúmeras indicações históricas que a autora apresenta para explicitar este campo, ela cita os trabalhos de Bourdieu (1980), sobre as diferenças biológicas e suas interferências na divisão do trabalho de procriação/reprodução e, especialmente, os estudos de Foucault (1981) sobre as relações de poder e as questões de sexualidade.

A política é outro elemento que apoia a teorização de gênero desenvolvida por Scott (1995). Para ela, o gênero, na teoria política, expressa as relações entre governantes e governados – o que pressupõe o antagonismo das mulheres (governadas) à toda noção de política ou de vida pública dos homens (governantes). Assim, para escrever a história do processo político, é necessário reconhecer que:

Homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas (SCOTT, 1995, p. 93).

Ao final de seu texto, Scott defende que é necessário questionar o que está em jogo nos debates que invocam o gênero, para justificar ou explicar determinadas posições e, além disso, examinar como as percepções implícitas de gênero são apontadas.

Entre inúmeras questões, a autora deixa uma indagação essencialmente provocadora: “Houve, em algum momento, conceitos de gênero verdadeiramente igualitários sobre os quais fossem projetados ou mesmo fundados sistemas políticos?” (SCOTT, 1995, p. 93). Diante da resposta negativa à questão apresentada, compreende-se que são interrogativas como estas que farão emergir uma nova história, com perspectivas mais plausíveis para velhas questões.

É neste contexto que cabe apresentar uma velha questão: os estudos históricos sobre o domínio de determinado gênero, ou determinada classe e/ou raça em profissões específicas – como o Magistério. Porém, reconhecendo a importância da referida “velha questão”, coloca-se outra provocação: como essa relação e seus determinantes se estabelecem no meio rural?

Diante desse panorama, reconhece-se que o cenário exposto fora essencialmente consolidado no meio urbano. Neste espaço geográfico, as professoras oriundas das classes médias passaram a dar espaço às docentes das classes trabalhadoras, já em meados do século XX. Entretanto, fica a pergunta: se este movimento de mulheres das classes trabalhadoras, em se tornarem docentes, foi analisado basicamente nas cidades, como ele se estabeleceu no meio rural?

Ainda sem resposta a tal questionamento, Araújo (2010) considerou que muito pouco se sabe sobre as questões que envolvem gênero e Educação, quando o território em análise é o campo. Diante disso, a autora considera este cenário como uma omissão:

Só para se ter uma ideia do tamanho desta omissão, em agosto [de 2010], em Brasília, no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e no II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo brasileiro, apenas três dos trabalhos aprovados para apresentação abordavam gênero e nenhuma mesa abordou o tema Educação do Campo e Gênero. Em 2007, a Revista Estudos Feministas dedicou a seção Dossiê ao tema Campo e Gênero, mas, do conjunto desses textos, nenhum artigo aborda o tema em relação com a educação. Isto só confirma a ideia de que os estudos sobre Educação Rural e/ou Educação do Campo ainda não incorporaram a diversidade de abordagem que já se vê presente nos estudos sobre áreas rurais e em que relações de gênero aparecem com significativa força (...). Os raros grupos que se dedicam a estudar o tema educação e gênero, influenciados por outros grupos de vertente teórica pós-estruturalista, como os do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, quase sempre não o fazem em articulação à educação do campo. (ARAÚJO, 2010, p. 4).

Apesar de mais de 10 anos da menção feita por Araújo (2010) ainda há pouca produção no que se refere aos estudos de gênero e Educação do Campo. Entretanto, é preciso reconhecer que seguem avançando os estudos de gênero vinculados aos movimentos sociais do campo. De acordo com Boni (2015), foi após a década de 1980 que as “organizações de mulheres rurais começam a aparecer e a consolidar-se em vários estados brasileiros” (p. 132) e que agora, na segunda década do século XXI, estão cada vez mais fortalecidas pelas lutas de mulheres.

Boni relata aspectos sobre o estabelecimento do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) no Brasil, que se consolidou em 2004, pela junção de diversos movimentos e organizações de mulheres trabalhadoras rurais do Sul do País. De

acordo com uma das militantes, o termo **camponesa** foi a escolha mais apropriada, porque foi o mais identitário do movimento.

(...) camponesa é toda aquela que produz a comida, o alimento para o autossustento, porque nós não gostamos do termo subsistência porque parece que nós temos que subsistir, nós queremos o autossustento e a renda. E a renda suficiente pra quê? Para ter cultura, pra ter lazer, pra ter educação, nesse sentido. (...) A luta pela igualdade, a solidariedade que existe entre nós, o cuidado que a gente tem com a natureza, com as sementes, com a água, com a nossa própria vida (...) é uma identidade nossa, a diversidade de produção... Basta olhar o que a gente trouxe (para o encontro), basta olhar a nossa comida, basta olhar nosso dia a dia. A riqueza, a diversidade, o resgate do que muitas vezes foi perdido da produção de alimentos. (...) O cuidado com a horta, com o pomar, com o jardim, a casa, as plantas medicinais, vejam nossa identidade, gente, não é, companheiras?! Isso tudo nos identifica! (COLETT, 2010 *apud* BONI, 2015, p. 141).

Entretanto, além dos movimentos sociais, pouco foi encontrado sobre as mulheres, não necessariamente projetadas por esses movimentos, e suas relações com a vida nesse território. Ao contrário: o contexto de opressão/repressão feminina no meio rural é legitimamente ressaltado no *Dicionário da Educação do Campo*, quando Tardin (2012), ao caracterizar a **Cultura Camponesa**, registra:

A magnitude e a complexidade de seu que fazer exigem das mulheres amplos conhecimentos e habilidades vistos como obrigações de uma boa mulher e como ajuda ao companheiro. É um contexto secularmente opressor e repressor no qual a relevância dos seus afazeres e a dignidade do seu ser em geral não alcançam o devido reconhecimento, seja no interior da família ou no âmbito social. (...). A dominação patriarcal erguida e sustentada por milênios se materializa em cada período histórico de diferentes maneiras, expressando-se na divisão sexual e social do trabalho, e é reforçada diferentemente pelas distintas formas de consciência social, nas quais as concepções do sagrado e as religiões vão exercer destacada influência. (TARDIN, 2012, p. 184).

É neste contexto que Araújo (2010) resgata alguns estudos sobre a associação entre a mulher e o território do campo, expondo o protagonismo delas com o rompimento de (algumas) barreiras opressoras. É bem verdade que esta condição aparece, geralmente, desassociada dos espaços educacionais. Mesmo assim,

Araújo reconhece que estes estudos “têm provocado mudanças e revelado que os espaços brasileiros não são iguais em toda a sua extensão territorial” (ARAÚJO, 2010, p. 5).

Este pode ser considerado como um importante passo para que as pesquisas sobre gênero e Educação do Campo se fortaleçam. Em suas pesquisas, a autora constatou que os estudos que envolvem a condição feminina e a luta de mulheres na defesa e na proteção de espaços não urbanos (especialmente na Amazônia), trazem uma pluralidade grande de análises, com vivências muito diferentes, o que pressupõe que as mulheres do território do campo não são uma categoria homogênea de análise.

(...) é preciso compreender a pluralidade de vidas vividas por grupos de mulheres nessas realidades, de analisar em que medida ela, esta pluralidade, pode indicar para onde estamos indo, o que é preciso fazer para garantir a memória dessas vidas e como é possível intervir na realidade, especialmente nas políticas de Educação, de modo a viabilizar condições mais favoráveis às mulheres, especificamente às mulheres ribeirinhas do Norte do Brasil. Isto pressupõe, grosso modo, que a mulher professora ribeirinha tem história e que esta pode explicar (e muito) as práticas por ela veiculadas. Mais: pode esclarecer a relação que a história social da Amazônia tem com essa história particular e (des)tecer toda uma teia de inter-relação entre história cultural e Educação. (ARAÚJO, 2010, p. 6).

Assim, Araújo (2010) apresenta seu próprio estudo – *Constituir-se professora na Amazônia: história de mulheres mestiças da região de ilhas de Belém*, desenvolvido com 32 professoras do arquipélago de Guajará, em Belém/PA, identificado pela autora como as *ilhas de Belém*. Essas docentes lecionavam em algumas das 14 escolas registradas nas ilhas, que se localizavam no entorno da capital do Pará.

De acordo com a autora, os dados produzidos na pesquisa indicaram que as professoras entrevistadas eram em sua maioria:

Do conjunto dessas professoras, há as que tiveram que passar por muitas dificuldades para conseguirem concluir seus cursos médios em magistérios ou mesmo cursar Pedagogia em uma universidade particular. Há casos de professoras que chegaram a morar em “casas de família”, realizando serviços domésticos, para conseguir finalizar os estudos. Assim, a infância e juventude vividas por essas professoras são marcadas, em muitos casos, por experiências de superação, luta e resistência. (ARAÚJO, 2010, p. 8).

No contexto do trabalho docente, as professoras participantes desse estudo tinham entre três e 20 anos de carreira, e não eram concursadas, principalmente porque não tinham sido aprovadas anteriormente. Esta situação as deixava sujeitas às imposições do Poder público.

Apesar de muitas terem desejado ingressar em outras profissões, as professoras, principalmente as nascidas nas ilhas, disseram gostar de lecionar e consideraram o Magistério como uma “profissão muito dignificante”, reconhecendo a necessidade social da docência e, igualmente, a necessidade que elas próprias têm da renda, advinda do trabalho docente, sendo fundamental “à manutenção do equilíbrio financeiro familiar” (ARAÚJO, 2010, p. 9).

Todo este contexto profissional e, especialmente, social não pode ser desconsiderado nas análises sobre a Educação do Campo, uma vez que a história das professoras ribeirinhas diz muito sobre a Educação nas suas comunidades, sobre as instituições escolares em que trabalham e todo o sistema que se articula em torno delas e a partir delas. Assim, reconhece-se que a “Educação e seus sujeitos, como a professora, são necessários para a compreensão da formação cultural das sociedades amazônicas, com seus grupos humanos diversos” (ARAÚJO, 2010, p. 9).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender melhor como o designo de “acompanhar o companheiro” atua sobre a vida das sujeitas da pesquisa, é fundamental apresentar aspectos sobre a formação das professoras entrevistadas. Sobre a realização e conclusão da Educação Básica, esclarece-se que todas frequentaram escolas no meio rural em algum período ou em todos os anos que compreendem o Ensino Fundamental I, sendo que nove estudaram em algum momento na multissérie. Apenas Maria Buriti ingressou e concluiu esta etapa em escola seriada no meio rural, prosseguindo no Ensino Fundamental II e em todo o Ensino Médio no meio urbano.

Maria Buriti oferece o único exemplo de uma trajetória sem interrupções na Educação Básica. Todas as demais entrevistadas interromperam seus estudos em algum momento do percurso de escolarização. Tais interrupções são quase sempre justificadas por demandas familiares, como a necessidade de auxiliar a família nos cuidados com irmãos e irmãs; adoecimento de familiares; apoio em afazeres e cuidados com a colônia; nascimento de filhos/as e também a nova residência estabelecida pelo companheiro. Esse cenário evidencia que há inúmeras injunções

e dificuldades que contribuem para a não garantia do direito à Educação, sobretudo para homens e, em especial, mulheres de camadas populares.

Destaca-se ainda que a maioria das entrevistadas realizou parte (ou todo) Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio em programas de EJA, mais acelerados e com menos recursos pedagógicos, exceto Maria Buriti e Maria Graviola. Esse panorama fora evidenciado também na pesquisa de Martins (2015), realizada na Amazônia Acreana, em sua porção juruaense (município de Cruzeiro do Sul e demais cidades banhadas pelo Rio Juruá).

Os sujeitos que necessitam da EJA nos espaços rurais são, geralmente, pessoas adultas que já constituíram famílias ou jovens que não conseguiram se inserir no processo escolar formal por motivos variados, como a não oferta de escolarização nos seringais, o distanciamento das escolas, a falta de transporte para ir à escola e, principalmente, a necessidade dos trabalhos cotidianos de caça, pesca e agricultura, que garantem a sobrevivência da família (MARTINS, 2015, p. 156).

Em relação ao território de atuação na docência, a maioria lecionou somente no meio rural de Feijó. Três delas chegaram a lecionar na mesma escola onde estudaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental (multissérie). A maioria das entrevistadas residiu nas dependências das escolas, em que estiveram lotadas, em algum momento de suas carreiras docentes. Com isso, reconhece-se que, apesar das inúmeras agruras enfrentadas pelas docentes, a condição de trabalhar e viver na escola é algo corriqueiro na Amazônia Acreana (LIMA, 2012; SANTOS, 2015). Portanto, esta organização de moradia e trabalho conjugados é algo bem aceito pelas famílias, pelos/as demais docentes e, em especial, pelas próprias professoras e seus companheiros.

Apenas as entrevistadas que vivem no meio urbano tinham a intenção de obter contratos para lecionar em escolas desse território. As oito professoras restantes, residentes no meio rural, não pestanejaram em afirmar o desejo de viver e lecionar no campo. Até mesmo Maria Ingá, cujo companheiro tem uma casa e um comércio no meio urbano de Feijó, relatou o anseio de se manter como professora no meio rural, independentemente da distância que a escola de trabalho/moradia esteja do meio urbano. Portanto, esta postura parece influenciada, em parte, pela história pregressa das entrevistadas, por terem nascido, crescido e permanecido no meio rural. Porém, há um aspecto de fortíssima influência para o desejo de se

manterem no campo: a forma como elas encaram a maternidade e, principalmente, o matrimônio.

Apenas Maria Tucumã vive no seringal onde nasceu, uma vez que seu companheiro sempre viveu e têm sua colônia neste mesmo local. As demais entrevistadas ingressaram/prosseguiram no Magistério (ou, ainda, realizaram seus estudos) em seringais diferentes, de onde viviam inicialmente – uma das justificativas para a mudança de residência, apresentada por nove entrevistadas, tem uma raiz patriarcal muito forte: “acompanhar o companheiro”.

No cenário do meio rural, reconhece-se a importância de se discutir as repercussões do patriarcado na vida das mulheres – e, portanto, também na vida das professoras deste território. Elas ainda obedecem a um “sistema de relação de base patriarcal, já que o próprio Estado ainda não proporciona a essas mulheres as possibilidades para maior autonomia em suas relações sociais” (FALEIRO; FARIAS, 2017, p. 838).

Houve professoras que ingressaram na docência principalmente por influência de seus companheiros – e para, então, acompanhá-los em uma nova residência. Outras prosseguiram na docência, em localidades diferentes daquelas onde residiam em princípio, diante da decisão de seus companheiros de viver em outro lugar. Houve, ainda, duas entrevistadas que necessitaram interromper os estudos, porque seus companheiros decidiram se mudar.

Como exemplo mais ilustrativo desta realidade, há as vivências de Maria Graviola, as quais nomeiam o título deste estudo. Ela se mudou de residência, em 2022, somente pela necessidade de viver ao lado do companheiro, mesmo que isso significasse não lecionar. Sua justificativa: ***“Porque o mais importante é eu estar junto dele! (...) Se não der certo [prosseguir na docência], é ruim. Mas, eu tenho que ficar com ele [companheiro] porque eu casei. (...) Eu? Eu amo dar aula! Mas, se eu casei, então eu tenho que pensar nele [companheiro] primeiro.”***

Tal contexto revela que essas mulheres foram conduzidas por um mesmo fio: sob a pressão dos valores culturais vigentes, elas priorizaram estar ao lado de seus companheiros, mesmo que isso implicasse adaptar ou interromper seus percursos de estudo/trabalho (BEZERRA; VIEIRA, 2013). Para elas, acompanhar o companheiro é imperativo, pois casar significa estar junto, inclusive geograficamente (DUARTE, 2015).

O imperativo de permanecer ao lado do companheiro vem acompanhado do propósito de manter a família unida. Logo, várias entrevistadas adaptaram seus

percursos para estarem ao lado de filhos/as (menores de 12 anos). Prova disso é que a escola já foi local de trabalho e residência para algumas delas, seus companheiros e filhos/as. Assim, esses/as filhos/as tinham suas próprias mães como professoras. Este panorama permite afirmar que o trabalho docente, nestes casos, pode ser considerado um potencializador no convívio das professoras com filhos e filhas.

Ainda sobre a moradia das professoras, observa-se que a maioria das entrevistadas vivia em suas próprias colônias ou na casa de familiares (seus ou de seus companheiros) à época da entrevista – e assim pretendiam continuar. Com isso, as entrevistadas que não conseguiram (ou não conseguiriam, em 2022) renovar seus contratos de trabalho, não pretendiam lecionar em escolas mais distantes de suas comunidades. Mais uma vez, este cenário reforça a importância da manutenção da estrutura patriarcal familiar para estas mulheres: se a família é a maior prioridade, o trabalho remunerado é um coadjuvante indiscutível.

Porém, mesmo ocupando um lugar coadjuvante (quando comparado à família), o trabalho remunerado é essencialmente importante à maioria das entrevistadas. É bem verdade que algumas delas mencionaram que, pelo fato de os companheiros terem uma renda maior, elas poderiam se satisfazer com uma menor remuneração (LOURO, 1989) – apesar de perceberem seus salários como muito baixos e incoerentes a todo o trabalho docente que desempenham.

A mencionada renda dos companheiros das entrevistadas é, geralmente, advinda da produção rural, seja de maneira direta (como colonos) ou indireta (como diaristas). Mesmo trabalhando arduamente, junto com seus companheiros, nos inúmeros afazeres de suas colônias, as entrevistadas não se identificaram como trabalhadoras rurais – exceto Maria Cupuaçu, que se declarou (no questionário e na entrevista) como agricultora.

Novamente, o patriarcado se destaca na vida destas mulheres: mesmo com a sobrecarga do trabalho docente, do cuidado que dedicam às suas famílias e das múltiplas tarefas que desenvolvem em suas colônias, suas atividades não são valorizadas. Se o trabalho (remunerado ou não) exercido pelas mulheres ainda é tido como mera ajuda ao companheiro, é previsível que o patriarcado prossiga forte e sustentado pelos homens e pelas mulheres amazônidas, sem grandes questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o presente estudo alcançou seu objetivo em identificar repercussões da necessidade de migração nas decisões pessoais e profissionais assumidas por professoras em união estável. Tais decisões foram consideradas e contextualizadas às suas condições de vida e aos aspectos relacionados ao cenário estudantil e laboral no meio rural de Feijó/AC.

Verificou-se um panorama essencialmente patriarcal, o qual imprimiu vivências de silenciamento na vida das sujeitas da pesquisa, o que certamente se reproduz em todo o meio rural. O patriarcado é a marca sobrecarregada do cotidiano dessas mulheres; entretanto, essa sobrecarga é vista apenas como obrigações cumpridas por uma boa esposa e como ajuda ao companheiro (TARDIN, 2012).

Foi possível perceber que a migração das mulheres é determinada por seus companheiros – ou seja, o patriarcado as condicionou a migrar, sob as deliberações de seus companheiros, no território acreano. Esse contexto repercute em interrupções da escolarização básica, necessidade de ingresso na profissão docente e/ou abandono das atividades laborais em benefício dos cuidados com a família.

Essa conjuntura permitiu às professoras se caracterizassem como mulheres fortes e decididas, que assumiram a decisão que elas perceberam como “escolha certa”: priorizar a família – em detrimento da escolarização e/ou da carreira profissional. Esse cenário nos leva a acreditar fortemente na necessidade de mais pesquisas sobre a relação entre o patriarcado e a profissão docente, exercida por mulheres, com o devido recorte dado à Cultura Camponesa.

Por fim, mesmo reconhecendo que a Cultura Camponesa impõe enormes limitações e reproduz, sem grandes questionamentos, comportamentos repressores e opressores às mulheres amazônida, acredita-se que ela não é imutável. Portanto, novamente, expressa-se a crença na necessidade de mais estudos que ofereçam credibilidade ao protagonismo feminino e que, então, mais mulheres amazônidas possam assumir decisões guiadas por seus próprios desejos, sem o imperativo de seus companheiros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Constituir-se professora na Amazônia: história de mulheres mestiças na região de ilhas de Belém. *In: 33ª Reunião Anual da Anped*,

2010, pp. 1-14. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEZERRA, Sirlene Aparecida Carvalho; VIEIRA, Adriane. Dilemas e desafios vividos por mulheres que migraram em função do trabalho do cônjuge. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo/SP, v. 14, n. 6, Edição Especial, pp. 216-243, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/>. Acesso em: 12 set. 2022.

BONI, Valdete. O conceito clássico de campesinato e o movimento de mulheres camponesas. **Raízes**, Campina Grande/PB, v. 35, n.1, pp.132-146, 2015. Disponível em: <http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php>. Acesso em: 15 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Editions de Minuit, 1980.

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do Magistério. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2010. Disponível em: www.gestrado.net.br/pdf/5.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019.

DUARTE, Daniele Almeida **(Des)encontros trabalho-família**: narrativas de familiares de trabalhadores migrantes do setor de produção de energia hidrelétrica. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2015.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP, v. 43, n. 3, pp. 833-846, 2017.

FOUCAULT, Michael. **The history of sexuality**, v.1, Introduction. Nova York: Vintage, 1981.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Formação e vivências**: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre. 2012. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e Educação**, Porto Alegre/RS, v. 6, pp. 53-67, 1992.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá**: a pedagogia das águas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PN, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Conceito de Metodologia de Pesquisa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Adriana Ramos dos. **O perfil dos professores do Campo no estado do Acre**: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PN, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre/RS, v. 20, n.2, pp.71-99, 1995.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. *In*: CALDART, Roseli Saete (org.) *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/RJ: Expressão Popular, pp. 178-186, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; SILVA, Caroline Rodrigues. As artes de fazer cotidianas de trabalhadoras domésticas inseridas em micro dimensões organizativas da vida. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 56, n. 2, pp. 202-216, 2020.