

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA CRISTINE BRANDÃO DA SILVA SARDELA

FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM ARAGUARI-MG: EXPRESSÕES DA DIVISÃO SEXUAL DO
TRABALHO SOB A LÓGICA DO CAPITAL

UBERLÂNDIA – MG

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA CRISTINE BRANDÃO DA SILVA SARDELA

FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM ARAGUARI-MG: EXPRESSÕES DA DIVISÃO SEXUAL DO
TRABALHO SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Omena dos Santos.

UBERLÂNDIA – MG

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S244
2026 Sardela, Juliana Cristine Brandão da Silva, 1989-
Feminização e precarização da docência na Educação Infantil
em Araguari-MG [recurso eletrônico] : expressões da divisão
sexual do trabalho sob a lógica do capital / Juliana Cristine Brandão
da Silva Sardela. - 2026.

Orientadora: Adriana Cristina Omena dos Santos .

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.626>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. , Adriana Cristina Omena dos Santos, 1970-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 31/2026/507, PPGED				
Data:	Cinco de agosto de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	9h00	Hora de encerramento:	11h42
Matrícula do Discente:	12213EDU024				
Nome do Discente:	JULIANA CRISTINE BRANDÃO DA SILVA SARDELA				
Título do Trabalho:	"FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARAGUARI – MG: EXPRESSÕES DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO SOB A LÓGICA DO CAPITAL"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Políticas públicas de educação, ciência e tecnologias: da precarização do trabalho ao ensino integral e à divulgação da ciência"				

Reuniu-se na Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Janaina Jácome dos Santos - UNIESSA; Luciana Charão de Oliveira - UNIPAC; Fabiane Santana Previtali - UFU; Raquel Discini de Campos - UFU e Adriana Cristina Omena dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adriana Cristina Omena dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Omena dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/08/2026, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA JACOME DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 05/08/2026, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Charão de Oliveira, Usuário Externo**, em 05/08/2026, às 19:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/08/2026, às 21:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Discini de Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/08/2026, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7562288** e o código CRC **C6814677**.

**FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM ARAGUARI-MG: EXPRESSÕES DA DIVISÃO SEXUAL DO
TRABALHO SOB A LÓGICA DO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Omena dos Santos.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Adriana Cristina Omena Santos – UFU (Orientadora)

Prof.^a Dra. Fabiane Santana Previtalli – UFU (Membro Efetivo)

Prof.^a Dra. Raquel Discini de Campos – UFU (Membro Efetivo)

Prof.^a Dra. Janaína Jácome dos Santos – Uniessa (Membro Efetivo Externo)

Prof.^a Dra. Luciana Charão de Oliveira – Unipac (Membro Efetivo Externo)

Dedico esta tese a todas as mulheres, especialmente às Recreadoras da rede municipal de educação da cidade de Araguari-MG, que, apesar de todos os pesares, continuam resistindo e acreditando na importância imensurável de seu ofício.

*Si eres una mujer fuerte
protégete con palabras y árboles
e invoca la memoria de mujeres antiguas.*

*Has de saber que eres un campo magnético
hacia el que viajarán aullando los clavos
herrumbados
y el óxido mortal de todos los naufragios.*

*Ampara, pero ampárate primero.
Guarda las distancias.
Constrúyete. Cuidate.
Atesora tu poder.
Defiéndelo.
Hazlo por ti.
Te lo pido en nombre de todas nosotras.*

Gioconda Belli

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer especialmente às mulheres que desbravaram o caminho para que eu me tornasse a primeira doutora da minha família. Então agradeço primeiramente à minha avó Celina (*in memoriam*), mulher que nasceu em 1930, sem oportunidades, não concluiu o Ensino Fundamental I, sem escolhas sobre seu próprio corpo, foi mãe de dez. Essa mulher, que, com pouquíssima educação formal, sorria e me dizia “Você está indo pra escola, né?” quando eu saía para as aulas do mestrado, e que, sabendo da importância da Educação na vida de quem nasce pobre como ela, deu a uma de suas filhas o nome da professora que mais marcou sua vida: Maria de Lourdes.

Essa Maria de Lourdes, filha da Celina, é a minha mãe, mulher que foi mãe solo na década de oitenta, com mais de trinta anos e, mesmo assim, teve que vencer o preconceito até mesmo de sua família por esse acontecimento, e que, apesar de ter tido um pouco mais de oportunidades educacionais do que minha avó, não conseguiu concluir o Ensino Médio. Agradeço imensamente a essa mulher, Maria, que, apesar disso, formou suas duas filhas e, quando fui mãe solo na adolescência, foi minha rede de apoio, o que me permitiu chegar aonde estou agora. Muito obrigada, minha avó. E, onde quer que você esteja, saiba que ainda continuo indo à escola! E muito obrigada, mãe! Por ter estado comigo e ter organizado o meu caminho para que eu pudesse alcançar meus ideais!

À minha tia Lindalva e minha irmã mais velha, Kamilla. Elas foram o reflexo e a fonte de todo o meu desejo educacional. Minha tia Lindalva foi a primeira de nossa família a concluir o Ensino Superior. Na década de setenta, deixou essa pequena cidade no interior do Triângulo Mineiro (Araguari) para ir a Brasília, levando na bagagem praticamente só um desejo: estudar. E conseguiu! Ela plantou essa sementinha educacional em mim, que foi muito regada pela minha irmã Kamilla. Quando engravidei aos quinze anos, minha irmã, que na época já havia se mudado para cursar História na UFU e sempre me incentivou a fazer o Ensino Superior, chorou com medo do futuro que me aguardava, e eu só queria dizer que estava tudo bem, Ka! Eu consegui com a ajuda de vocês! Obrigada por tanto!

Gostaria de agradecer também à minha sogra Marta (*in memoriam*), que estudou pouco e exerceu incansavelmente o trabalho reprodutivo, cuidando de todos, com tanto amor, tantas vezes, cuidou também do meu caçula. Obrigada, querida Marta!

À minha orientadora, Adriana Cristina Omena dos Santos, que foi uma das primeiras pessoas a me fazer acreditar que eu poderia ser doutora, visto que, com uma história de vida bem semelhante à minha, ela conseguiu. Além disso, todas as vezes que a síndrome de

impostora insistiu em me perseguir neste processo, ela estava sempre em alerta, dizendo o quanto meu texto tinha qualidade e que tudo daria certo. Você é parte fundamental da mulher que me tornei e daquela que ainda serei. Obrigada por ter confiado em mim!

E obrigada às professoras Fabiane Previtali e Raquel Discini, pelas leituras, discussões e reflexões ao longo da graduação e da pós-graduação. Vocês contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e humana! Obrigada pelas trocas e pelas aprendizagens compartilhadas! Grande parte do referencial teórico aqui apresentado veio pelas mãos de vocês! Obrigada!

Às minhas colegas de trabalho, Recreadoras e Professoras, que dividem cotidianamente comigo as dores e as delícias da Educação Básica e que são parte integrante desta pesquisa. Sem nossas conversas, questionamentos e lutas, esta tese não existiria.

Jamais poderia deixar de agradecer também àqueles que, de mãos dadas comigo, atravessaram este caminho tão tortuoso da pós-graduação: meus filhos Raphael e Benício. Vocês são minha força motriz! Obrigada por compreenderem minha ausência e minha sede de conhecimento. Conhecer é minha maneira de tentar fazer do mundo um lugar melhor para vocês! Eu os amo infinito e além! E ao meu marido, Márcio, é ele que traz música, leveza e colo para o silêncio e a solidão desse processo de escrita que, hora ou outra, me consome. Obrigada, meu amor!

SARDELA, J. C. B. S. Feminização e precarização da docência na educação infantil em Araguari-MG: expressões da divisão sexual do trabalho sob a lógica do capital. 2026 140 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2026.

RESUMO

Esta tese, desenvolvida na linha Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, tem como objetivo compreender o processo de feminização do magistério e as relações de trabalho da docência na Educação Infantil, com enfoque no município de Araguari-MG e na realidade da Educação Básica no Brasil. A pesquisa analisa como o capital se apropriou da força de trabalho feminina e de que modo essa apropriação se articula com a reprodução do sistema capitalista patriarcal, evidenciando as dimensões econômica, histórica e cultural da feminização do magistério. A análise é realizada principalmente a partir da abordagem marxista-feminista, considerando a dicotomia de gênero e a divisão sexual do trabalho como eixos centrais para compreender as relações de trabalho no sistema capitalista. A pesquisa problematiza a desvalorização simbólica e material das professoras, abordando os efeitos da precarização, da invisibilidade profissional e das expectativas sociais impostas ao trabalho feminino. O estudo combina revisão bibliográfica e análise documental, articulando elementos teóricos e dados quantitativos para descrever e analisar a configuração contemporânea do trabalho docente feminino. Busca-se compreender não apenas a predominância numérica das mulheres na Educação Infantil, mas também os mecanismos históricos, econômicos e culturais que moldam a organização do trabalho, influenciam a desvalorização profissional e reproduzem a desigualdade de gênero. Por meio desta investigação, evidencia-se que a feminização do magistério é resultado de processos complexos e estruturantes de exploração e subordinação, articulando interesses econômicos e normas sociais patriarcais, o que é essencial para a reflexão sobre políticas públicas e estratégias que promovam maior reconhecimento, valorização e equidade no trabalho docente.

Palavras-chave: feminização do magistério; trabalho feminino; Educação Infantil; divisão sexual do trabalho; capitalismo patriarcal.

ABSTRACT

This thesis, developed within the Work, Society, and Education research line of the Pos Graduate Program in Education, aims to understand the process of feminization of the teaching profession and the labor relations of teaching in Early Childhood Education, with a focus on the municipality of Araguari, Minas Gerais, and on the broader reality of Basic Education in Brazil. The research analyzes how capital has appropriated female labor power and how this appropriation is connected to the reproduction of the patriarchal capitalist system, highlighting the economic, historical, and cultural dimensions of the feminization of teaching. The analysis is conducted mainly through a Marxist-feminist approach, considering the gender dichotomy and the sexual division of labor as central axes for understanding labor relations within the capitalist system. The research problematizes the symbolic and material devaluation of female teachers, addressing the effects of precarization, professional invisibility, and the social expectations imposed on women's work. The study combines bibliographic review and documentary analysis, articulating theoretical elements and quantitative data to describe and analyze the contemporary configuration of female teaching work. It seeks to understand not only the numerical predominance of women in Early Childhood Education but also the historical, economic, and cultural mechanisms that shape the organization of work, influence the devaluation of professionals, and reproduce gender inequality. Through this investigation, it becomes evident that the feminization of the teaching profession is the result of complex and structuring processes of exploitation and subordination, articulating economic interests and patriarchal social norms. This understanding is essential for reflecting on public policies and strategies that promote greater recognition, appreciation, and equity in teaching work.

Keywords: feminization of the teaching profession; women's labor; Early Childhood Education; sexual division of labor; patriarchal capitalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Requisito e atribuições do cargo de Recreadora no município de Araguari-MG.....	122
Quadro 2 - Requisito e atribuições do cargo de Professora I no município de Araguari-MG	123
Quadro 3 - Requisito e atribuições do cargo de Professora II - Língua Portuguesa no município de Araguari-MG	125
Quadro 4 – Descrição dos empregos públicos do quadro de pessoal da Educação de Araguari-MG	126
Quadro 5 – Comparativo entre os cargos de Recreadora e Professora I em Araguari-MG.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de docentes na Educação Infantil segundo faixa etária e o sexo.....	100
Gráfico 2 – Número de docentes na Educação Infantil segundo o gênero.....	100
Gráfico 3 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos iniciais) segundo faixa etária e o sexo.....	101
Gráfico 4 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos iniciais) segundo gênero.....	101
Gráfico 5– Número de docentes no Ensino Fundamental (anos finais) segundo faixa etária e o sexo.....	102
Gráfico 6 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos finais) segundo gênero.....	102
Gráfico 7 – Número de docentes no Ensino Médio segundo faixa etária e gênero.....	103
Gráfico 8 – Número de docentes no Ensino Médio segundo gênero.....	104
Gráfico 9–Número de docentes/Recreadoras na Educação Infantil segundo gênero – Araguari – MG (2025)	115
Gráfico 10 – Número de docentes na Educação Infantil segundo gênero – Brasil (2024)	115
Gráfico 11– Número de cargos/PI no Ensino Fundamental (anos iniciais) segundo gênero – Araguari – MG (2025)	116
Gráfico 12 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos iniciais) segundo gênero – Brasil (2024)	117
Gráfico 13 – Número de docentes/PII no Ensino Fundamental (anos finais) segundo gênero – Araguari – MG (2025)	118
Gráfico 14 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos finais) segundo gênero – Brasil (2024)	118

LISTA DE SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
Dr	Doutor
Dr ^a	Doutora
DF	Distrito Federal
EMs	Escolas Municipais
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
IMEPAC	Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos
IFNMG	Instituto Federal do Norte Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
PI	Professor I
PII	Professor II
PET	Programa de Educação Tutorial
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFU

Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1- TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL À ESCOLHA DO TEMA.....	18
1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	24
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO E ESTRUTURAÇÃO DA TESE	29
2 TRABALHO E CAPITALISMO: A DUALIDADE DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL	33
2.1 A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL.....	33
2.2 TRABALHO ABSTRATO, DIVISÃO DO TRABALHO E MERCADORIA	37
2.3 FORÇA DE TRABALHO E MAIS-VALOR.....	40
2.4 TRABALHO ESTRANHADO/ALIENADO	42
2.5 UBERIZAÇÃO DO TRABALHO	45
3 MULHER, TRABALHO E CAPITAL: A (RE)CONSTRUÇÃO DO ANTAGONISMO DE GÊNERO	48
3.1 A MULHER E O SILÊNCIO NA HISTÓRIA.....	48
3.2 A MULHER E O PATRIARCADO	52
3.3 MULHER E FORÇA DE TRABALHO	58
3.4 A MULHER BRASILEIRA E O TRABALHO	62
3.5 MULHER E RESISTÊNCIA: TRABALHO REPRODUTIVO E TRABALHO PRODUTIVO	66
3.6 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO	70
4 TRABALHO DE MULHER: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	78
4.1 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES	78
4.2 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL	81
4.3 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	92
4.4 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO SÉCULO XXI: DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2024)	99
5 FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARAGUARI-MG	106
5.1- BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE ARAGUARI-MG.....	106
5.2 A EDUCAÇÃO EM ARAGUARI-MG.....	110
5.3 A FEMINIZAÇÃO DOCENTE EM ARAGUARI-MG FRENTE AO NÍVEL NACIONAL.....	114

5.4 DESVALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO SIMBÓLICA E MATERIAL DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (RECREADORAS) EM ARAGUARI-MG 119

6 CONCLUSÃO..... 130

REFERÊNCIAS..... 135

ANEXOS..... 142

ANEXO A – Prefeito sanciona lei da Educação..... 142

ANEXO B – Empossada primeira secretária de Educação de Araguari 143

ANEXO C – Rede escolar (Araguari/1983) 144

ANEXO D – Lei nº 3.352..... 145

ANEXO E – Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais (Araguari/2026) 146

ANEXO F – Docentes Araguari-MG (Outubro/2025) 148

1 INTRODUÇÃO

1.1- TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL À ESCOLHA DO TEMA

Há quem diga que ser professora é uma vocação. De maneira romantizada, eu poderia dizer que sim, ao lembrar minha infância, em que passei inúmeros dias brincando diante de um quadro-negro, tentando alfabetizar primas e amigas. Ser professora, no entanto, está longe de ter apenas a capacidade de ensinar a repetição de sílabas e o domínio simbólico de letras, palavras e frases. Para além da tal vocação e de toda a construção histórica e social que perpassa por ela, há a necessidade de muito estudo, dedicação, crítica, autocrítica, construção e desconstrução, pois isso, sim, faz parte da especificidade de uma professora.

Pois bem, meu início no mundo do trabalho nada teve a ver com a Educação, aos 16 anos iniciei em uma empresa onde fabricava peças para painéis de aviões, fazia parte da produção, após fiz um curso de auxiliar técnico de eletroeletrônica industrial no SENAI e durante alguns anos acreditei que meu destino seria trabalhar com cálculos e máquinas, trabalhei ainda um tempo consertando eletroeletrônicos e depois em uma grande gráfica na minha cidade, Araguari-MG, na qual eu operava uma máquina pneumática de impressão de formulários, cabe ressaltar que eu era a primeira mulher a operar uma máquina naquela gráfica, contudo recebia um salário mínimo e tive minha carteira de trabalho assinada como auxiliar.

Foi durante esse último trabalho que prestei o ENEM e ganhei uma bolsa de estudos pelo PROUNI para cursar Pedagogia, foi assim que começou minha paixão pelo que era possível, já que eu era apenas uma menina oriunda das classes populares, que foi mãe adolescente e concluiu o Ensino Médio no turno noturno de uma escola pública, visto que já se dividia entre o trabalho e os estudos.

Iniciei o curso de Pedagogia em 2012, na IMEPAC/Araguari-MG. Já no primeiro mês de curso, compreendi a potência que a Educação representava para a tão almejada ascensão e transformação social e em mim nasceu a imensa vontade de fazer parte dessa luta, pois eu queria transformar a minha realidade e a de tantos outros. No entanto, meus anseios de conhecer, começaram a ultrapassar aqueles muros, afinal minha vontade era estudar em uma universidade federal.

Influenciada pela minha irmã, que foi morar em Uberlândia para fazer graduação em História, decidi então prestar o Enem novamente e consegui passar para a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde iniciei novamente o curso de Pedagogia em 2013. Cabe

destacar que sou fruto, ainda, de uma política pública essencial: as Cotas; ingressei na UFU, em primeiro lugar, nas Cotas para estudantes de escola pública com renda familiar até um salário-mínimo e meio.

Nesse contexto, de ter conseguido virar discente dessa tão desejada universidade, surgiram outras questões: desde o Ensino Médio, dividia meu tempo entre o trabalho e os estudos, pois morávamos eu, minha mãe e meu filho, que tive aos dezesseis anos, e a renda da minha mãe não dava para sustentar todos nós.

Pois minha mãe tinha, de renda fixa, meio salário mínimo, direito adquirido quando foi afastada de seu trabalho de digitadora em sua passagem por Brasília-DF, por ter desenvolvido uma doença nas mãos por conta do trabalho, e ela complementava essa renda atuando como depiladora, mas esse complemento não era suficiente para sustentar nós três. E, ao entrar pra UFU, meus gastos aumentariam, ainda mais devido a universidade ser em outra cidade, que, mesmo vizinha, exigia mais recursos e não daria para conciliar uma carga horária de oito horas diárias de trabalho com os estudos. Então, como eu faria?

Mesmo com a ausência de uma resposta, iniciei meu curso na UFU, desempregada, sem ao menos saber como conseguir recursos financeiros para pagar o transporte de ida e volta da minha cidade. Aí entra a importância das políticas públicas para a permanência de discentes das classes sociais D/E nas universidades públicas. Em alguns meses, tive meus problemas solucionados parcialmente, consegui bolsa de transporte e de alimentação, mas ainda faltavam recursos. Foi quando uma colega de sala me falou sobre o PET (Programa de Educação Tutorial) Conexão de Saberes Educomunicação, que tinha como tutora a professora doutora Adriana Cristina Omena dos Santos e oferecia bolsas de quatrocentos reais a discentes de classes sociais mais baixas.

Esse PET era o único da Universidade que, além do mérito acadêmico, considerava também a situação socioeconômica de seus integrantes. Assim, fiz minha inscrição e consegui fazer parte deste seleto grupo, no qual me alicercei academicamente, seja nos grupos de estudo, nos projetos de extensão, na escrita de artigos relacionados aos sujeitos marginalizados (aqueles à margem da sociedade). De certa forma, de uma maneira ou outra, eu fazia parte desse grupo marginalizado, sentia-me parte dele, além disso, foi assim que consegui me manter na universidade que eu tanto lutei para pertencer, com uma bolsa destinada aos petianos com vistas à permanência qualificada e autonomia social de seus participantes.

E sabe aquela vontade de mudar o mundo que me levou a fazer parte da Educação? Durante meu curso, mais especificamente nas aulas de Trabalho, Sociedade e Educação, aprendi que a Educação no sistema em que vivemos, isto é, capitalista-neoliberal, tende muito mais a reproduzir do que a transformar, mas também que, para fugir da regra, é preciso resistência. Compreendi então que era o que eu precisava fazer: resistir.

Foi assim que surgiu meu projeto de pesquisa para o mestrado. Durante o início das ocupações das escolas no ano de 2016, além de participar desenvolvendo atividades com os alunos eu comecei a pesquisar, e descobri que no Chile haviam ocorrido grandes ocupações escolares, que ficaram conhecidas como “Revolta dos pinguins”, que era um movimento em síntese contra a privatização da educação. Tal foi minha surpresa quando descobri que no nosso país há décadas existiam projetos semelhantes. Foi aí que me veio à memória a situação no Estado de Goiás, posteriormente, da Educação Infantil em Uberlândia, o que me levou a querer compreender esse processo de descentralização da educação, chamado pelos seus defensores de “parcerias”, e assim iniciei meu projeto de mestrado.

Inscrevi-me no mestrado em educação da UFU, na linha Trabalho, Sociedade e Educação, ainda durante minha graduação. Nesse mesmo ano, 2016, fiz o concurso para professora do Ensino Fundamental I, na minha cidade, Araguari-MG, passei em ambos, mas tinha um porém, eu ainda não estava formada, estávamos vivenciando uma greve na UFU, greve essa extremamente legítima e no qual fiz parte do movimento, contudo, ela atrasaria minha formatura e não daria tempo de assumir o concurso e nem entrar para o mestrado, pois eu não estava formada.

Foi aí que me orientaram a entrar com o pedido para realizar o Exame de Suficiência, que, em síntese, consiste em realizar avaliações das disciplinas não concluídas, alegando já ter conhecimento suficiente sobre elas para finalizá-las. Eu não tinha tanta certeza de que já possuía tantos conhecimentos, mas tinha que tentar e foi o que fiz. Após alguns meses de aflição, saiu o resultado e eu havia sido aprovada em todas as disciplinas necessárias para finalizar minha graduação e, assim, pude assumir o concurso (agora eu já não era mais uma jovem mãe desempregada) e era uma mestranda em Educação e finalmente poderia tentar compreender por que tantos governantes defendiam a privatização daquilo que eu via como o único caminho para minha ascensão social, a Educação.

Com o intuito de responder às minhas indagações, no decorrer do meu mestrado, cursei a disciplina, ofertada pelo PPGED, Trabalho, Sociedade e Educação II, na qual pude considerar o papel atribuído à Educação na reprodução do capital e em suas desigualdades.

Ao aprofundar os estudos nas obras do sociólogo Ricardo Antunes, pude compreender as transformações no mundo do trabalho, decorrentes da hegemonia neoliberal, bem como a resistência a essa reprodução por parte de educadores e da sociedade civil.

Além disso, sob orientação da professora Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos, aconselhada pelo professor Dr. Carlos Alberto Lucena e pelas disciplinas do mestrado em Educação realizei também a disciplina Estado e Políticas Públicas, no programa de pós-graduação em Economia, ministrada pelos professores Antônio César Ortega e Niemeyer, a qual me permitiu compreender o Estado neoliberal, seus desdobramentos e sua essência, que se tornaram parte da bibliografia da minha pesquisa de mestrado.

Durante o mestrado, eu me casei, tive meu segundo filho, dividi-me entre infinitas jornadas de trabalho (como ocorre com a maioria das mulheres no nosso país e no mundo) e tive medo de não conseguir me tornar mestre. Contudo, em 2019, isso se tornou concreto, mas a formação acadêmica que eu almejava não estava concluída, pois, desde o dia em que adentrei na UFU, tive certeza de que só sairia dessa universidade como doutora. Mas como fazer isso trabalhando em dois períodos como professora, com dois filhos para cuidar e um casamento para manter?

Não sabia como faria, mas eu descobriria. Fiquei um ano tentando descansar do “mundo” acadêmico e, em 2020, escrevi meu projeto de doutorado, novamente com o foco em estudar o anseio neoliberal de privatizar a Educação. Meu projeto foi aprovado, mas, na análise de currículo, não consegui competir com meus colegas; afinal, eu tinha uma jornada tripla de trabalho e não conseguia produzir academicamente.

Em 2021 decidi fazer uma especialização, com intuito de aumentar um pontinho no meu currículo, especializei-me em Atendimento Educacional Especializado pelo IFNMG – campus Diamantina e esse pontinho a mais no currículo me ajudou a alcançar meu mais ambicioso objetivo e em 2021 eu fui aprovada para o doutorado em Educação da UFU, novamente na linha de Trabalho, Sociedade e Educação.

Tive novamente o prazer de ser orientanda da professora Adriana Cristina Omena dos Santos (mulher que sempre me inspirou, pois, assim como eu, veio de família sem muitos recursos financeiros e também sabe das dores e delícias da maternidade juvenil). Como eu já era efetiva do município e já havia passado pelo estágio probatório, tive direito à licença parcial e consegui cursar as disciplinas necessárias para iniciar o processo de me tornar doutora.

Dentre essas disciplinas, cursei duas obrigatórias: Pesquisa em Educação e Teorias da Educação. Ambas me deram embasamento metodológico e epistemológico para o desenvolvimento da minha tese. Também cursei três disciplinas eletivas: Estado e políticas públicas em Educação; Sociedade, Ciência, Tecnologia e Opinião Pública; e Liberalismo e Educação.

Sobre a última, inscrevi-me acreditando que estudaria os contras do liberalismo na educação, mas era uma disciplina voltada para o estudo de intelectuais liberais de viés mais progressista que colaboraram efetivamente nos processos educacionais mundiais e nacionais. Minto se disser que não tive preconceito quando descobri que esse era o intuito da disciplina, mas as aprendizagens que tive na disciplina foram de grande valia para mim.

Lembrei-me do professor Lucena, que, em uma de suas aulas na graduação, nos alertou sobre a importância de estudar os intelectuais liberais para nos formarmos intelectualmente, pois, para criticar, é necessário conhecer. Assim, nessa disciplina, conheci bastante os principais intelectuais desse movimento, o que forneceu embasamento para problematizar ainda mais as contribuições dessas teorias para a Educação até os dias de hoje.

Em uma das minhas conversas iniciais com a minha orientadora, expus a ela minha vontade de escrever sobre algo no qual eu me sentisse pertencente. Mesmo compreendendo a importância das minhas pesquisas anteriores, eu queria me sentir realmente parte do processo de escrita. Ela acolheu minha vontade e eu comecei a refletir sobre qual temática escreveria.

Recordei-me de uma professora que tive no curso de pedagogia, na universidade particular que frequentei durante um ano antes de ingressar na UFU, que havia me dado metade da nota em um trabalho sobre as relações de trabalho no século XXI, pois alegou que eu havia feito apologia à mulher e não aceitou os argumentos apresentados (talvez por não ter conhecimento sobre as desigualdades de gênero alicerçadas pelo capitalismo com hierarquia patriarcal).

Então, no doutorado, o desejo de fazer uma grande e consistente pesquisa sobre a mulher no mundo do trabalho me transbordou; essa foi a maneira que encontrei de realmente me sentir parte da minha escrita, de ver mulheres como minha orientadora, minha mãe, minha irmã, minhas colegas de trabalho e até mesmo essa professora, todas representadas aqui.

Cabe ressaltar que, aconselhada pela minha orientadora, entrei em contato com a professora Raquel Discini, outra mulher potente, que havia sido minha professora durante a

graduação, grande pesquisadora de estudos centrados nas mulheres, e que me passou grande parte do referencial teórico necessário para o desenvolvimento desta pesquisa.

Durante minha licença parcial, no ano de 2022, perdi o direito de ter extensão de cargo, vi-me com tempo para estudar, que há muitos anos não tinha; contudo, com metade do salário de antes (e isso para quem vem das classes mais desprivilegiadas economicamente não é nada fácil e simples), passei um ano bem apertada financeiramente.

Por conta disso, no final de 2022, participei do primeiro processo seletivo para diretor e diretora de Centro Educacional Municipal (pois o cargo de direção até então havia sido de escolha dos governantes), a fim de melhorar meu salário. Passei, me tornei diretora de um centro educacional da zona rural de Araguari, perdi minha licença parcial por ser de cargo comissionado e, com isso, perdi o tempo que tinha para me dedicar academicamente.

No ano de 2023 prestei concurso público novamente na cidade de Araguari-MG, para o cargo de supervisora escolar, fui aprovada, assumi o cargo em 2024, contudo continuei exercendo a função de diretora até o final do mesmo ano, quando fui desligada por questões políticas. Em 2025, retornei ao meu cargo de professora e passei a exercer o cargo de supervisora escolar, e pude usufruir novamente da licença parcial no meu cargo de professora, já que, no de supervisora, de acordo com as leis municipais, ainda não me é permitida, visto que me encontro em estágio probatório.

Diante disso, mais ainda eu não poderia deixar de fora da minha pesquisa essa profissão, que, apesar de não ser tão valorizada quanto merece e de estar tão desprovida de status e glamourização. A cada ano que passa, menos pessoas querem se graduar nas licenciaturas, e isso é tão perceptível quando somos professoras e dialogamos sobre os anseios futuros com nossas alunas e alunos (raramente aparece alguém que queira se aventurar nessa tão necessária profissão).

Cabe considerar, no entanto, que foi essa profissão que me acolheu e me tirou da classe D/E, possibilitando que eu pudesse oportunizar escolhas que eu não tive para os meus filhos, e é essa profissão que pode, quando consciente e resistente, verdadeiramente abalar as estruturas do sistema.

Essa profissão na qual tenho tanto respeito, admiração e orgulho é a de professora, profissão essa que faço muito gosto em fazer parte e que é algo tão feminino, ou melhor, feminizado.

É importante destacar que, quando fui prestar o concurso para a prefeitura de Araguari-MG em 2016, havia duas funções diferentes para as quais licenciadas em

pedagogia podiam se inscrever: a denominada Recreadora em Araguari-MG (destinada predominantemente à Educação Infantil) e a de Professora I/PI (destinada predominantemente ao Ensino Fundamental I). A primeira com carga horária de 40 horas e a segunda com carga horária de 24 horas. O de Recreadora sendo a carga horária de 40 horas semanais, tornava o salário razoavelmente maior, mas quando duplicado o de PI o salário ficava mais atraente, pois tinha a possibilidade de pegar extensão de cargo e dobrar o valor do salário, então não fez sentido fazer para o cargo de Recreadora e eu fiz pra PI.

Desde então, me restaram vários questionamentos sobre o porquê das pedagogas concursadas no cargo de Recreadora, destinado à Educação Infantil, não terem os mesmos direitos que as concursadas no cargo de Professora I (PI), destinado ao Fundamental I. Como exemplo, as Recreadoras não possuem módulos destinados ao planejamento e à elaboração de suas aulas, tampouco recebem o pó de giz (em Araguari-MG, professoras e professores recebem 25% do salário base a mais; esse direito é denominado pó de giz). Além disso, quando o salário de PI com extensão é duplicado, ou seja, quando um PI trabalha 40 horas semanais, sua remuneração torna-se significativamente maior do que a da Recreadora.

Compartilhei tais questionamentos com algumas pessoas, e o que ouvi foi que essa diferença se devia à formação exigida, contudo essa hipótese foi facilmente desconsiderada, pois já tinha o conhecimento que, ao menos nos concursos de 2016 e de 2023, a formação exigida era a mesma.

Assim, esta pesquisa nasce do intuito de compreender essa desigualdade de direitos, que hierarquizaram e dividiram uma mesma categoria profissional, em uma mesma rede de Ensino, diferenças essas que me instigaram há anos e ainda me instigam. Por isso, esta tese é destinada especialmente às Recreadoras da cidade de Araguari-MG, com o pressuposto de compreender as desvalorizações simbólicas e materiais que as perpassam e interferem diretamente no cumprimento de seu ofício.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho, desde o século XIX, tem sido defendido por Karl Marx e Friedrich Engels e, *a posteriori*, por marxistas, como atividade primordial no processo e no salto da gênese do ser social. Trabalho esse que possui significados antagônicos, podendo ser compreendido como processo de libertação ou exploração, como atividade vital ou degradação, como esperança ou prisão, como criação ou servidão, como humanização ou coisificação humana.

Essa atividade, exclusivamente humana, que diferencia os seres humanos de todos os demais seres, é um processo que ocorre entre o ser humano e a natureza, onde homens e mulheres, por meio de sua ação, mediam, regulam e controlam seu metabolismo com a natureza (Marx, 2013, local 188), confrontam assim a matéria natural como uma potência natural. O ser humano mobiliza suas forças naturais a partir de sua corporeidade — cabeça, braços, pernas e mãos — para se apropriar da matéria natural, tornando-a útil à sua vida.

O trabalho, portanto, é um processo entre o ser humano e a natureza, no qual homens e mulheres colocam toda sua força vital para transformar objetos naturais em valores de uso, de acordo com suas necessidades, diferenciando assim dos outros animais, pois apesar de todas as formas de vida em meio ao seu ambiente natural desempenharem atividades a fim de se apoderarem de produtos naturais para seu próprio proveito, apropriar-se desses materiais da natureza tais como são não é trabalho. Para ser compreendido como trabalho, é necessário que haja “uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade” (Braverman, 1987, p.49).

As mulheres das classes sociais ocupadas em bens e serviços nunca estiveram alheias ao trabalho. Em todas as épocas, contribuíram para a subsistência de sua família e para a criação de riqueza social; contudo, como bem pontua Engels (1984), “[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino” (p.70-71). Scott (1992) ressalta que a desigualdade entre homens e mulheres se justifica nas relações de poder, vinda da relação de dominador e subordinado.

A opressão das mulheres, ainda combinada com o machismo e o racismo, é anterior à formação das classes e à exploração, pela classe dominante, da força de trabalho das classes que não possuíam os meios de produção. Essas diferenças de classe constituíram-se permeadas pelas relações patriarcais. A classe não é uma construção histórica e social independente de gênero; pelo contrário, está diretamente relacionada a ele (Pateman, 1993).

Nesse contexto o poder era vinculado às figuras masculinas, que dominavam o espaço público, enquanto as mulheres detinham certos “poderes” prioritariamente no espaço privado, isto é, em suas casas.

Essa divisão entre os gêneros e seus desdobramentos, dos homens estarem associados ao espaço público e as mulheres aos espaços privados e dos homens serem aptos e possuírem habilidades de produção e as mulheres as habilidades de reprodução

parece estar na “ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e ação (Bourdieu, 2012, p.17).

Para Del Priore (2020), essa divisão de tarefas entre os gêneros já ocorria no período paleolítico superior, onde os homens eram responsáveis pela caça, pelo corte de carne e pela transformação de materiais duros em ferramentas e utensílios, e as mulheres pelo cuidado das crianças, pelo preparo dos alimentos, pela manutenção do fogo, pelo trabalho de fiação, tecelagem e cerâmica, e colaboravam colhendo frutas e caçando pequenos animais.

O capitalismo, desde sua emergência, reforçou e reconstruiu a divisão do trabalho, potencializando o antagonismo não somente de classe, mas também de gênero, assim permitiu condições extremamente adversas à mulher. Ao inaugurar um processo de individualização, a mulher passa a ter uma dupla desvantagem social em nível superestrutural e estrutural, o primeiro se deve a “subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara”(Saffioti, 1976, local.18) e a segunda “a medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção”(Saffioti, 1976, local.18).

O avanço da maquinaria não trouxe consigo somente a divisão do trabalho, mas também a divisão sexual do trabalho, essa divisão sexual do trabalho além de separar e articular produção e reprodução, também “estrutura as relações no trabalho produtivo, permite recolocar a questão da relação entre a dinâmica das relações capitalistas de trabalho e a força de trabalho feminina sob um ângulo que integra os dois níveis, sexualizando as relações de trabalho e as relações sociais” (Souza-Lobo, 2021, p.154).

Saffioti (1976) ressalta que a inserção das mulheres no mercado de trabalho, no período da industrialização, foi marcada por ocupações não qualificadas, pois se estabeleceu que elas não detinham os conhecimentos técnicos necessários para ocupações mais valorizadas.

Assim, o gênero feminino, há tempos submetido à inferiorização, atinge uma feição inédita no modo de produção capitalista. “A mulher faz, portanto, a figura do elemento

obstrutor do desenvolvimento social, quando, na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher” (Saffioti, 1976, local.19).

Com a modernização das cidades “as elites trocaram a vida fechada e isolada do mundo rural e dos pequenos núcleos urbanos, que tinha a igreja como principal espaço de sociabilidade, pelas novas formas de reunião social e de diversão (Rago, 2004, local.490)”.

Segundo a autora,

As mulheres das classes média e alta abandonaram as roupas sóbrias e sisudas e passaram a se vestir de acordo com os ditames da moda francesa. “Na rua da Moóca, na rua Bresser, os automóveis particulares rasgam para as corridas. No Hipódromo coalhado de elegantes, as poules estragam dinheiro.” As costureiras francesas começaram a ser procuradas por mulheres de famílias ricas e por cortesãs de luxo, estas financiadas pelos “coronéis” endinheirados. O *maillot* vermelho progressivamente passou a fazer parte do guarda-roupa das jovens, especialmente nos anos 20, quando a figura da mulher moderna, magra, ágil, agressiva e independente, comparada à melindrosa, à *suffragette* ou às atrizes norte-americanas, passou a ser admirada pelas plateias femininas e masculinas. “Leiam. O recenseamento está pronto. Temos um grande número de mulheres que trabalham. Os pais já deixam as filhas serem professoras. E trabalhar nas secretarias”, dizia uma das “burguesas emancipadas” do romance de Pagu (Rago, 2004, local.490).

Almeida (1998) enfatiza que a abertura das mulheres ao espaço público, deve-se ao fato que no início do século XX houve a eclosão do movimento feminista na América do Norte e na Europa repercutindo na América Latina. Essas pioneiras acreditavam que a única maneira de romper com o domínio masculino era ter direito a mesma educação que os homens e à profissionalização. No entanto, essa foi uma “faca de dois gumes”, pois sendo detentores do poder, os homens controlavam o sistema educacional e ditavam as regras e as normatizações da instrução para as mulheres.

A autora ainda afirma que, além de delimitarem a instrução feminina, os homens também delimitaram o ingresso das mulheres em profissões que não viessem a abalar o *status quo* e que estivessem estritamente enlaçadas ao cuidado, visto que o doar-se de maneira nobre e resignada era qualidade naturalizada ao feminino.

Assim, apesar das mulheres passarem a se envolver em atividades que iam para além dos muros de suas casas, no século XX, o capitalismo restabeleceu a divisão sexual do trabalho, definindo, delimitando e desvalorizando a força de trabalho feminina, para isso tornou muitas profissões feminizadas, principalmente, as relacionadas ao ato de cuidar, o que intensificou as fontes de desigualdades. Já que o ato de cuidar está relacionado ao trabalho reprodutivo e não ao produtivo, e é exercido quase exclusivamente pelas mulheres.

De acordo com Del Priore (2020), as mulheres passaram então a atuar no setor de consumo coletivo, nos serviços públicos, no comércio. Com isso, foram surgindo ocupações destinadas às mulheres, das classes sociais mais privilegiadas. Elas passaram a ocupar profissões reconhecidamente “femininas”, ou melhor, feminizadas, como: enfermeiras, balconistas, telefonistas, secretárias, datilógrafas e, principalmente, professoras da educação primária.

O desprestígio e a baixa remuneração do magistério primário desde o seu início, aliados ao fato de ser considerado uma extensão das funções maternas, “prenunciavam que o magistério elementar seria uma ocupação essencialmente feminina, chegando mesmo a constituir-se, durante muitos e muitos anos, na única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade (Saffioti, 1976, local.106)”.

A saída dos homens da educação primária para ocupações mais valorizadas passou a ser justificada também pelo discurso da educação de crianças como “extensão da maternidade” e pela “vocação feminina” para o ofício. O que legitimou a entrada das mulheres na educação.

Contudo, se antes a maior quantidade de mulheres docentes se encontrava no ensino primário, é possível observar que, após a consolidação da Educação Infantil como direito e dever do Estado, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a força de trabalho feminina docente, localizou-se principalmente nessa etapa da Educação Básica.

O objeto de estudo desta tese reside, portanto, nas relações de trabalho das professoras, com ênfase nas da Educação Infantil, cujo ofício, a partir de uma construção histórica e social, passou a ser destinado quase exclusivamente às mulheres. A análise foi realizada a partir da realidade vivenciada pelas professoras da Educação Infantil de Araguari-MG, as quais, nesse município, são denominadas recreadoras, e tem como questão central responder a como as relações de trabalho, sob a ótica do Capital, influenciaram a precarização do trabalho dessas professoras.

Para responder à indagação central, torna-se necessário refletir e problematizar ainda as seguintes questões: Quais processos históricos, sociais e culturais explicam a predominância feminina na Educação Básica e, principalmente, nas etapas destinadas às crianças? Como o modo de produção capitalista se apropriou da força de trabalho feminina e quais mecanismos estruturais sustentam essa apropriação? De que modo a divisão sexual do trabalho contribuiu para a feminização do magistério e para a naturalização do cuidado

como atributo feminino? Como essa feminização se relaciona à manutenção das desigualdades de gênero no interior das relações de trabalho? Como essas determinações se expressam concretamente nas condições de trabalho, na organização do cargo e na remuneração das profissionais da Educação Infantil no município de Araguari-MG?

Diante dessas questões, este trabalho tem como objetivo geral compreender, descrever, problematizar e analisar o processo de feminização e as relações de trabalho das professoras da Educação Infantil no município de Araguari-MG. Como objetivos específicos, busca-se: compreender o trabalho e suas relações no modo de produção capitalista; descrever e analisar como o capital se apropriou da força de trabalho feminina; investigar e problematizar o processo histórico que desencadeou a feminização do magistério, bem como as ideologias que o sustentam e seus desdobramentos a partir da dicotomia de gênero e da divisão sexual do trabalho; e, por fim, descrever e analisar como se configura, na atualidade, o processo de feminização na Educação Básica no Brasil.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de compreender e evidenciar os processos históricos e estruturais de desvalorização simbólica e material que incidem sobre o trabalho das docentes da Educação Infantil. Ao analisar as atribuições, as condições de trabalho, as exigências formativas e as diferenças salariais entre cargos que desempenham as mesmas funções pedagógicas, a pesquisa contribui para a elucidação das desigualdades decorrentes da divisão sexual do trabalho no interior do sistema educacional.

Nesse sentido, ao articular as dimensões de gênero, trabalho e educação, o estudo oferece subsídios teóricos para o debate crítico acerca da precarização do trabalho docente na Educação Básica, tensionando discursos naturalizados sobre o cuidado e a docência, a fim de colaborar para a elaboração e o cumprimento de políticas públicas mais justas, além de fortalecer e dotar as lutas por reconhecimento e valorização profissional docente.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO E ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Para atender à especificidade da pesquisa e aos objetivos indicados, será utilizada a abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, documental e descritivo, com a intenção de compreender os fenômenos no contexto histórico e social em que estão inseridos.

A parte documental a ser desenvolvida nesta pesquisa também utiliza fontes legais que “não tiveram nenhum tratamento analítico; são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2016, p. 131), como editais, regulamentos, normas e estatutos. Isso para que seja possível descrever, delinear e

analisar as relações de trabalho das professoras da Educação Infantil na cidade de Araguari-MG. Os acontecimentos em torno desse processo, serão descritos, principalmente por meio do uso das leis nacionais e municipais.

Cabe ainda ressaltar que a revisão bibliográfica a ser aqui desenvolvida é “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, entre outros” (Severino, 2016, p. 131), na qual serão utilizadas tanto fontes primárias quanto secundárias.

O embasamento teórico desta pesquisa foi escolhido em detrimento da aproximação dos conceitos e dos pensamentos dos autores ao objeto da pesquisa. As escolhas não são aleatórias, acríticas e abstratas; elas foram escolhidas visando compreender o processo histórico, cultural e social que desencadeou a precarização do trabalho docente, ainda mais quando se trata das profissionais que trabalham com a Educação Infantil, as quais, além de educar e ensinar, precisam exercer, diariamente, relações de cuidado com seus alunos.

Os estudos bibliográficos utilizados aqui visam ainda compreender o trabalho e sua importância na formação do ser social, bem como a construção do ser mulher na sociedade capitalista e sua relação com o trabalho, passando pelo processo de feminização do magistério e suas implicações sob a ótica do Capital. Além disso, serão necessárias análises dos documentos que demonstram esse processo de feminização, como o Censo, e dos que amparam o magistério, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), bem como dos documentos que estabelecem as relações de trabalho e os direitos das professoras da Educação Infantil do município de Araguari-MG.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa de natureza qualitativa que observará o fenômeno em toda a sua complexidade e magnitude, sem considerar especificamente dados quantitativos. Diante o objeto de pesquisa, a abordagem qualitativa se mostrou a metodologia mais apropriada para essa investigação, visto que essa abordagem

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui com parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2015, p. 21).

A abordagem qualitativa tem ganhado cada vez mais espaço na contemporaneidade,

devido às mudanças sociais e à constante pluralização das camadas sociais, mostrando como diferentes espaços, culturas e relações interferem na formação do ser social. Torna-se necessário compreender cada vez mais as diversas realidades “em termos locais, temporais e situacionais” (Flick, 2009, p. 21).

Essa abordagem possui três fases fundamentais para fins descritivos: a fase exploratória que tem por pressuposto delimitar o objeto, delinear a hipótese e a metodologia e discutir as bases teóricas; o trabalho de campo onde a realidade é compreendida a partir dos conceitos das teorias e, finalmente, a análise e tratamento do material empírico e documental está relacionada à organização das informações e análise (Minayo, 2015) são essas etapas que irão guiar essa tese.

A abordagem metodológica escolhida foi sob uma perspectiva histórico dialética, visto que essa possui elementos indispensáveis para a pesquisa aqui proposta, como a análise da totalidade, pois compreende que a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo; historicidade, compreendendo que o momento é articulação de todo um processo histórico; dialeticidade em que localizarão as contradições, pois a História se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito e concreticidade, pois se baseará na empiricidade real dos fenômenos humanos, compreendendo as abordagens econômico-políticas, em seu espaço social e tempo histórico (Severino, 2016), ou seja, a precarização das professoras da Educação Infantil pertence a uma totalidade social que se não determina eminentemente, condiciona as relações circunstanciadas historicamente e socialmente.

A fim de atender a essas especificidades, a presente tese foi dividida em cinco capítulos, conforme descrição abaixo. O primeiro possui caráter introdutório e aborda a trajetória acadêmica, contemplando a escolha e apresentação da pesquisa, bem como o percurso metodológico.

O segundo capítulo fundamenta-se em autores como Marx, Engels, Lukács e Braverman para conceituar mercadoria, mais-valor, divisão do trabalho, no âmbito do trabalho abstrato, concreto e estranhado/alienado, e em Abílio, Antunes, Previtali e Oliveira para compreender como esses conceitos foram reapropriados na contemporaneidade.

O terceiro capítulo discorre sobre o silenciamento histórico das mulheres, os movimentos de resistência feminista para a conquista do direito à escolarização e à inserção no espaço público, e a apropriação da força de trabalho feminina pelo capitalismo patriarcal, mostrando como esse sistema reforça o antagonismo de gênero a partir da divisão sexual do trabalho. Essa discussão se apoia principalmente nas obras das autoras Del Priori, Perrot,

Delphy, Pateman, Lerner e Saffioti;

O quarto capítulo descreve e problematiza a forma como o capitalismo, ao incorporar o patriarcalismo, restabeleceu a divisão sexual do trabalho e feminizou diversas profissões, com destaque para o magistério na educação primária. Além disso, apresenta a situação contemporânea com base na análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024. O referencial teórico centra-se nas autoras Almeida, Perrot, Saffioti e Louro;

O quinto e último capítulo aborda a feminização do magistério, comparando duas escalas: a macroestrutural, o sistema educacional brasileiro, e a microestrutural, o município de Araguari-MG. Analisa-se como esse processo está intrinsecamente ligado à desvalorização e precarização das professoras, evidenciando desigualdades na docência, especialmente na Educação Infantil. A análise baseou-se principalmente em pesquisa documental, considerando leis nacionais e municipais, assim como editais e estatutos. O último capítulo é seguido pela conclusão.

2 TRABALHO E CAPITALISMO: A DUALIDADE DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

2.1 A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Segundo Engels (2004), o trabalho, conforme afirmam os economistas, é a fonte de todas as riquezas. A natureza, por conseguinte, é a encarregada de fornecer os materiais que serão convertidos em riqueza. No entanto, muito mais do que isso, o trabalho ainda é a condição básica e fundamental da vida humana, o que possibilita compreender que o trabalho criou o próprio ser humano.

Engels (2004) discorre que as mãos dos seres humanos foram aperfeiçoadas pelo trabalho durante milhares de anos, o que as tornou não somente um órgão do trabalho, mas produto dele, sendo

Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini (p.13-14).

O domínio da natureza, que teve início com o desenvolvimento das mãos a partir do trabalho, ampliou os horizontes do ser humano, fazendo-o descobrir, nos objetos, propriedades que antes desconhecia. O desenvolvimento do trabalho mostrou as vantagens da atividade conjunta para os indivíduos, o que gerou aos homens e mulheres a necessidade de dizer algo aos outros, de dialogar, ou seja, até mesmo o desenvolvimento da linguagem surge a partir do trabalho e pelo trabalho (Engels, 2004).

O trabalho, antes de qualquer coisa, é um processo que ocorre entre a humanidade e a natureza, no qual o ser humano, por meio de sua “ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2013, local. 188), confronta a matéria natural como potência natural. O ser humano então coloca em movimento suas forças naturais a partir de sua corporeidade: cabeça, braços, pernas e mãos, para se apropriar da matéria natural tornando-a útil à sua vida. Ao modificar a natureza externa, por meio desse movimento, ele modifica sua própria natureza.

O trabalho é compreendido por Marx (2013) como exclusivamente humano, ou seja, “diz respeito unicamente ao homem” (local.188). A aranha pode então executar operações

semelhantes aos tecelões e as abelhas envergonharem arquitetos com a estrutura de suas colmeias, contudo somente o ser humano é capaz de constituir um projeto em sua mente antes de colocá-lo em prática e é isto que difere até o pior arquiteto da melhor abelha, pois

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (Marx, 2013, local.188-189).

Em síntese, mesmo no pior arquiteto, o resultado de seu trabalho já existia em sua imaginação antes de ser concretizado, já na abelha, seu processo de construção é instintivo, não perpassa por sua imaginação. Somente a humanidade é capaz de colocar toda sua corporeidade física e mental no seu trabalho transformando assim a natureza para que lhe seja útil em sua vida e, ao mesmo tempo, se transformando e é o que a difere dos demais animais, pois mesmo que um animal produza, construa ninhos, habitações como a abelha e a formiga, ele “forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza” (Marx, 2004, p. 85).

Apesar de todas as formas de vida, em seu ambiente natural, desempenharem atividades para apoderarem-se de produtos naturais para seu próprio proveito, apropriar-se desses materiais da natureza não é trabalho. Para ser compreendido como trabalho, é necessário que haja “uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade” (Braverman, 1987, p.49).

Nesse sentido, para Marx (2013), o trabalho é dimensão ineliminável da vida humana, posto que o ser humano, de forma consciente e livre, pode criar a própria realidade, o que o diferencia dos demais seres. Marx (2004) afirma que, apesar de os demais animais produzirem, produzem apenas o que necessitam imediatamente para si e suas crias; ou seja, produzem unilateralmente, enquanto o ser humano produz universalmente.

Pássaros, castores, abelhas, dentre outros, podem até trabalhar, por assim dizer, entretanto, somente “o trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo. As atividades instintivas são inatas antes que aprendidas, e representam um padrão relativamente fixo para a liberação de energia ao receber estímulos específicos” (Braverman, 1987, p. 50).

O trabalho que ultrapassou as atividades instintivas é a força que criou a espécie humana e a força pela qual os seres humanos criaram o mundo, como bem considera Braverman (1987):

A possibilidade de todas as diversas formas sociais, que surgiram e que podem ainda surgir, depende, em última análise, desta característica distintiva do trabalho humano. Onde a divisão de função no seio de outras espécies animais foi atribuída pela natureza e impressa no genótipo sob a forma de um instinto infinito, a humanidade é capaz de uma infinita variedade de funções e divisão de funções com variedade de base nas atribuições da família, do grupo e sociais. Em todas as demais espécies, a força diretriz e atividade resultante, instinto a execução, são indivisíveis. A aranha tece sua rede de acordo com uma incitação biológica e não pode delegar esta função a outra aranha; ela desenvolve essa atividade porque é de sua própria natureza. Mas quanto a homens e mulheres, quaisquer padrões instintivos de trabalho que possam ter possuído nos inícios de sua evolução, há muito foram atrofiados ou afogados pelas formas sociais (p.53).

Nos humanos, diferentemente dos outros animais, a força motivadora não é inviolável em relação ao trabalho em si. “A unidade de concepção e execução pode ser dissolvida. A concepção pode ainda continuar e governar a execução, mas a ideia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra” (Braverman, 1987, p. 53). Apesar da força diretora continuar sendo a consciência humana, a unidade pode ser rompida e restaurada no grupo. “O trabalho humano, seja diretamente exercido ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinaria ou animais domesticados, representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza” (Braverman, 1987, p. 54).

Lukács (2013) afirma que o trabalho é colocado em lugar privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social, pelo fato de que todas as demais categorias da forma de ser já possuírem essencialmente um caráter social e se desdobrarem do ser social já constituído. Nesse sentido, só o trabalho possui “como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica” (Lukács,

2013, local.44), é o que assinala a transição do ser meramente biológico, para aquele que trabalha, o ser social.

O trabalho, portanto, “é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso” (Lukács, 2013, local.62) e esse processo, de transformação de material para satisfazer suas necessidades, é um processo consciente, o trabalho, então,

tem uma dimensão de intencionalidade. Primeiro, o homem e a mulher se constituíram como seres humano-sociais porque, diferentemente dos animais, eles perguntam. Partindo de fato objetivo, instintivo e biologicamente determinado como por exemplo, a fome, o ser humano pergunta: como eu vou suprir a fome? Caçando, coletando, pescando? O animal não pergunta. O animal supre a sua fome por sua natureza biológica. Ele é determinado pelo meio natural. O ser social não. O homem e a mulher perguntam. O como é fundamental porque implica nas escolhas dos meios para a satisfação das necessidades. Não uma escolha ideal, mas determinada pelas condições externas dadas (Previtali, 2022, p.16).

É na interação do ser social com a natureza, alterando-a de acordo com suas necessidades e, assim, sua própria natureza, que os homens e as mulheres se relacionam visando um mesmo fim e instituem relações sociais de produção. “A essência humana não lhe é dada à priori, não está posta em seu ser. Ao contrário, a natureza humana é produzida pelos próprios seres humanos na relação histórica e dialética entre si e, ao mesmo tempo, com o meio natural” (Previtali, 2022, p.17).

O trabalho humano ainda é repleto de intencionalidade e consciência, além disso, é um ato coletivo, de caráter único, capaz de modificar um material natural de acordo com suas necessidades. Assim como afirma Marx (2013):

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou e o produto é um fio (local.257).

O trabalho resultante da apropriação de materiais naturais, de acordo com as necessidades humanas, dotado de dimensão humano-social, consciente, emancipador, criador de coisas úteis mediante o metabolismo entre o ser humano-social e a natureza, é denominado trabalho concreto, compreendido como a “condição universal da vida humana,

portanto, independentemente de qualquer formação histórica particular” (Previtali, 2022, p.17). É ainda a partir do trabalho concreto que se produzem valores de uso, como afirma Marx (2013) “todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso” (Marx, 2013, local.104).

Vale salientar que, o trabalho é apresentado por Marx (2004) ainda como autogênese humana, tendo em vista sua reciprocidade com a natureza, vez que o ser humano se constitui não apenas um ser natural, mas também um ser social, portanto é pelo trabalho que ocorre sua distinção dos demais seres.

O trabalho humano, diante das explanações feitas *a priori*, pode ser considerado ontológico, pois traz em si a dimensão estruturante do ser social. Ele ainda é atividade vital, genérica e universal do processo de humanização, processo esse que ocorre conforme homens e mulheres modificam a natureza de acordo com suas necessidades e se modificam ao mesmo tempo, a partir do trabalho e pelo trabalho. “Disso resulta a centralidade do trabalho na vida do ser social, tanto do ponto de vista teórico-epistemológico, enquanto categoria explicativa do ser, quanto do ponto de vista histórico-social, enquanto forma social concreta” (Previtali, 2022, p.18).

2.2 TRABALHO ABSTRATO, DIVISÃO DO TRABALHO E MERCADORIA

Como o trabalho criador de coisas úteis, compreendido como atividade vital no processo de humanização e de importância central na vida do ser social, foi então desprovido e desapropriado de significados e sentidos para trabalhadores e trabalhadoras?

Esse trabalho, criador de coisas úteis, denominado trabalho concreto, ao mesmo tempo, no modo de produção capitalista, é trabalho abstrato, isto é, já não tem apenas valor de uso, mas também valor de troca e tem por essência a mercadoria. “A transformação do trabalho concreto em trabalho abstrato, os destinos sociais dessa forma do trabalho abstrato que voltou a ser objetivada perfazem justamente a essência da mercadoria em sua dinâmica no ser” (Lukács, 2013, local.480).

Marx (2013) exemplifica que ao ser adicionado valor ao material por meio do trabalho, ele é adicionado “não como trabalho de fiação ou de carpintaria, mas como trabalho abstrato, trabalho social em geral, e adiciona uma grandeza determinada de valor não porque seu trabalho tenha um conteúdo útil particular, mas porque dura um tempo determinado (local.203)”. E conclui que é por sua qualidade abstrata que, por exemplo, o fiandeiro

adiciona novos valores ao algodão e é na sua qualidade concreta que ele transfere ao valor do produto o valor dos meios de produção, o que gera a duplicidade de seu resultado.

Essa duplicidade se apresenta de um lado como o trabalho concreto, produtor de valor de uso e do outro o trabalho abstrato, produtor de valor de troca, tendo por essência a mercadoria. Em relação a isso, Marx (2013) discorre:

Como valores de uso, as mercadorias são, antes de tudo, de diferente qualidade; como valores de troca, elas podem ser apenas de quantidade diferente, sem conter, portanto, nenhum átomo de valor de uso. Prescindindo do valor de uso dos corpos das mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho. Mas mesmo o produto do trabalho já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (local.98-99).

Marx (2013) ainda afirma que o que converte o produto em mercadoria é a divisão do trabalho, o que, por conseguinte, torna necessária sua metamorfose em dinheiro. O produto, apresentado como mercadoria, “pressupõe uma divisão do trabalho tão desenvolvida na sociedade que a separação entre valor de uso e valor de troca, que tem início no escambo, já tem de estar realizada” (local.181).

Essa divisão do trabalho nada tem a ver com a cooperação entre os seres humanos para alcançar um objetivo comum e criar coisas úteis a partir do trabalho concreto. Essa divisão do trabalho, relacionada à criação de mercadorias e ao trabalho abstrato, autenticamente capitalista na fábrica inicia, de acordo com Lukács (2013), com a manufatura, rompendo radicalmente com o antigo modo de cooperação, pois apesar da manufatura poder até ser compreendida abstratamente como uma forma de cooperação

[...] ater-se a essa semelhança abstrata levaria a uma compreensão totalmente errada da sua nova essência. A cooperação é uma forma antiquíssima e que ainda se mantém “natural” porque, em geral, constitui simplesmente uma síntese quantitativa das forças de trabalho singulares, seu aumento quantitativo através destas. No trabalho manufatureiro, em contraposição, o processo unitário de trabalho, que anteriormente era todo realizado por trabalhadores singulares, é decomposto em operações parciais qualitativamente diversas entre si. Atribuindo-se a cada trabalhador uma dessas operações parciais como tarefa constante e única,

consegue-se, por um lado, reduzir extraordinariamente o trabalho socialmente necessário à produção do todo e, por outro, o trabalhador que na guilda ainda era capaz de múltiplas operações é reduzido à condição de virtuose limitado a algumas manobras constantemente repetidas (local.237).

Segundo Marx (2013), a manufatura, como forma característica do processo de produção capitalista, predomina da metade do século XVI até o último terço do século XVIII. Sua formação é a partir do artesanato e se

Por um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos e diversos, que são privados de sua autonomia e unilateralizados até o ponto em que passam a constituir meras operações parciais e mutuamente complementares no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. Por outro lado, ela parte da cooperação de artesãos do mesmo tipo, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares, isolando-as e autonomizando-as até que cada uma delas se torne uma função exclusiva de um trabalhador específico. Por um lado, portanto, a manufatura introduz a divisão do trabalho num processo de produção, ou desenvolve a divisão do trabalho já existente; por outro, ela combina ofícios que até então eram separados. Mas seja qual for seu ponto de partida particular, sua configuração final é a mesma: um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos (local.285).

No modo de produção capitalista, ao mesmo tempo, tem-se trabalho concreto, criador de coisas úteis, e trabalho abstrato, criador de valor de troca, a partir desta dualidade, converte-se o produto em mercadoria e tem como base desta conversão a divisão de trabalho que priva os trabalhadores e trabalhadoras de sua autonomia, tornando o trabalho fragmentado, constituído por meras operações parciais que acabam por se tornar exclusivas de um indivíduo específico.

Ao enriquecer cada vez mais o capitalista, a divisão do trabalho, empobrece cada vez mais trabalhadores e trabalhadoras, como bem pontua Marx (2004): “Enquanto a divisão do trabalho eleva a força produtiva do trabalho, a riqueza e o aprimoramento da sociedade, ela empobrece o trabalhador até [a condição de] máquina” (p.29), além disso, essa divisão do trabalho torna trabalhadores e trabalhadoras cada vez mais dependentes do capitalista.

Em relação à mercadoria, ela pode ser compreendida como algo com a finalidade de atender as necessidades humanas, necessidades úteis ou supérfluas, do corpo e da mente e quando julgada pela sua utilidade, é definida pelo seu valor de uso, já quando julgada pela quantidade de trabalho empregado em sua produção é definida como valor de troca, conforme afirma Marx (2013):

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não

flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem esse corpo. Por isso, o próprio corpo da mercadoria, como ferro, trigo, diamante etc., é um valor de uso ou um bem. Esse seu caráter não depende do fato de a apropriação de suas qualidades úteis custar muito ou pouco trabalho aos homens. Na consideração do valor de uso será sempre pressuposta sua determinidade quantitativa, como uma dúzia de relógios, 1 braça de linho, 1 tonelada de ferro etc. Os valores de uso das mercadorias fornecem o material para uma disciplina específica, a merceologia. O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta [...]. O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo acidental e puramente relativo, um valor de troca intrínseco, imanente à mercadoria (local.97).

Ainda para Marx (2013), todo trabalho ao mesmo tempo que é abstrato, produtor de valores de troca, ou seja, de mercadorias, é também “dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (local.104)”.

A partir desta dualidade, “o trabalho vem sendo compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão” (Antunes, 2005, p.11) e ainda, “concomitantemente, ato de constituição do ser humano-social e ato de (des)humanização” (Previtali, 2022, p.18).

2.3 FORÇA DE TRABALHO E MAIS-VALOR

Como visto até aqui, no modo de produção capitalista, o trabalho, enquanto produtor de valores de troca, de mercadorias, “se converte [...] em mero meio de subsistência e torna-se uma mercadoria especial, a força de trabalho, cuja finalidade é valorizar o capital” (Previtali, 2022, p.20). Ou seja, o trabalho passa a ser compreendido como a força de trabalho, que também é considerada uma mercadoria, como bem assinala Marx (2013):

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo. No entanto, para que o possuidor de dinheiro encontre a força de trabalho como mercadoria no mercado, é preciso que diversas condições estejam dadas. A troca de mercadorias por si só não implica quaisquer outras relações de dependência além daquelas que resultam de sua própria natureza. Sob esse pressuposto, a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria no mercado na medida em que é colocada à venda ou é vendida pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. Para vendê-la como mercadoria, seu

possuidor tem de poder dispor dela, portanto, ser o livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais. A continuidade dessa relação requer que o proprietário da força de trabalho a venda apenas por um determinado período, pois, se ele a vende inteiramente, de uma vez por todas, vende a si mesmo, transforma-se de um homem livre num escravo, de um possuidor de mercadoria numa mercadoria (local.180).

Trabalhadores e trabalhadoras relacionam sua força de trabalho como sua propriedade, ou seja, como sua própria mercadoria, e isso ocorre só na medida em que há comprador para essa mercadoria. Então, colocam à disposição do comprador sua força de trabalho por um determinado período; assim, não renunciam ao direito à sua propriedade, que é sua força de trabalho.

A força de trabalho humana é capaz de produzir muito mais do que consome, essa capacidade de “trabalho excedente” por vezes é considerada um dote especial da humanidade e do seu trabalho, mas na verdade

não é nada disto, mas tão-somente um prolongamento do tempo de trabalho para além do ponto em que ele se reproduziu ou, em outras palavras, produziu seus próprios meios de subsistência ou seu equivalente. Esse tempo variará com a intensidade e produtividade do trabalho e com as exigências mutáveis da subsistência, mas para qualquer estado desses é uma duração determinada. A capacidade "peculiar" da força de trabalho para produzir em favor do capitalista depois que ela se reproduziu é, portanto, nada mais que a extensão do tempo de trabalho para além do ponto em que ele poderia ter parado (Braverman, 1987, p.58).

Essa potencialidade de ampliação de produtividade, do ponto de vista do capitalista, é a base na qual se efetua a ampliação do seu capital. O trabalho excedente ou mais-trabalho, é o que gera mais-valor e amplia o capital do capitalista. Assim como descreve Marx (2013) “[...]o mais-valor resulta apenas de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho” (local.201).

O modo de produção capitalista, mais do que produtor de mercadorias, é essencialmente produtor de mais-valor. Trabalhadores e trabalhadoras não produzem mais apenas para si, mas para o capital. Eles já não têm mais apenas que produzir; necessitam gerar mais-valor; só assim serão produtivos (Marx, 2013).

Ainda de acordo com Marx (2013), o mais-valor ocorre no incremento, ou excedente sobre o valor original de uma mercadoria. “O valor originalmente adiantado não se limita,

assim, a conservar-se na circulação, mas nela modifica sua grandeza de valor, acrescenta a essa grandeza um mais-valor” (local.170-171). O autor ainda acrescenta

Ora, se tomarmos as formas particulares de manifestação que o valor que se autovaloriza assume sucessivamente no decorrer de sua vida, chegaremos a estas duas proposições: capital é dinheiro, capital é mercadoria. Na verdade, porém, o valor se torna, aqui, o sujeito de um processo em que ele, por debaixo de sua constante variação de forma, aparecendo ora como dinheiro, ora como mercadoria, altera sua própria grandeza e, como mais-valor, repele a si mesmo como valor originário valoriza a si mesmo. Pois o movimento em que ele adiciona mais-valor é seu próprio movimento; sua valorização é, portanto, autovalorização. Por ser valor, ele recebeu a qualidade oculta de adicionar valor (local. 172).

O mais-valor ainda pode ser dividido em mais-valor absoluto e mais-valor relativo. O primeiro tem a ver com o aumento da jornada de trabalho e a apropriação do capital pelo trabalho excedente ou mais-trabalho e o segundo com a relação entre o trabalho necessário para se obter um salário e o mais-trabalho que será apropriado pelo capital, como bem pontua Marx (2013):

A extensão da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente do valor de sua força de trabalho, acompanhada da apropriação desse mais-trabalho pelo capital – nisso consiste a produção do mais-valor absoluto. Ela forma a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida da produção do mais-valor relativo. Nesta última, a jornada de trabalho está desde o início dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho, o trabalho necessário é reduzido por meio de métodos que permitem produzir em menos tempo o equivalente do salário. A produção do mais-valor absoluto gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção do mais-valor relativo revoluciona inteiramente os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais (local.383).

Ou seja, independentemente, do avanço da maquinaria, que em tese diminui o tempo de trabalho para se produzir uma mercadoria, há somente a diminuição do trabalho necessário para se ganhar um determinado salário, que será pago pelo capitalista, com essa diminuição do tempo equivalente ao salário que será recebido, o mais-trabalho é aumentado, e por seguinte gera ainda mais-valor para o capital.

2.4 TRABALHO ESTRANHADO/ALIENADO

A partir do trabalho abstrato, produtor de valores de troca, gerador de mercadorias e, por conseguinte, de mais-valor para o capital, o trabalho assume formas de estranhamento e alienação, tornando-se trabalho estranhado e alienado. Antunes (2012), ao citar Marx, define

o primeiro como o fato de o produto do trabalho não pertencer ao seu criador e o segundo como o não reconhecimento do trabalhador e da trabalhadora no próprio produto do seu trabalho.

Nesse processo, quanto mais riqueza geram, mais se empobrecem, pois “quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão, o trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (Marx, 2004, p.80). Quanto maior a valorização das coisas, maior é a desvalorização de homens e mulheres, visto que conforme trabalhadores e trabalhadoras vendem sua força de trabalho como mercadoria para produzirem mercadoria, acabam por se transformarem também em mercadorias.

Nesse processo, o objeto que produzem lhes aparece como um ser estranho, como bem explicita Marx (2004):

Este fato nada mais exprime, senão o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a *objetivação* do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação* (p.80).

Na sociedade capitalista aquele que produz mercadoria, têm acesso a uma parte ínfima da riqueza que produz. Sua produção parece algo separado de sua existência, algo independente, o que o leva a não se enxergar naquilo que produz, gerando estranhamento; assim, quanto mais riqueza cria, mais aumenta sua separação dos objetos que produz. Quanto mais produz, mais se deforma e se estranha, a ponto de se tornar uma mercadoria humana ao vender sua própria atividade vital. Marx (2004) ainda afirma que “este fato nada mais exprime senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. (p. 80)”.

Ou seja, o trabalho no modo de produção capitalista é atividade estranha aos trabalhadores e trabalhadoras, assim como o resultado de seu trabalho, o produto, isto é, ambos são estranhamentos: ao primeiro, Marx (2004) denominou Estranhamento-de-si e ao segundo, Estranhamento da coisa. Marx (2004) ainda ressalta:

O trabalhador encerra sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto [...]. A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas bem além disso, que se torna uma existência que existe fora dele, independente dele estranha a ele, tornando-

se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (p. 81).

O que leva o ser humano a não se reconhecer na sua própria atividade vital, em que produtos frustram as expectativas dos trabalhadores e trabalhadoras, o trabalho não corresponde mais à sua natureza, e sim à sua subsistência, em que eles e elas vendem sua força de trabalho por um salário. O trabalho assim assume um caráter externo em relação à natureza humana, como explana Marx (2004):

Em que consiste, então, a exteriorização do trabalho? Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu próprio ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele [...]. Que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito [...]. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele [...]. Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se o trabalho não fosse seu próprio, mas de um outro [...]. Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem só se sente como ser livre e ativo nas suas funções animais, comer, beber, e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc., e em suas funções humanas só se sente como animal (p. 83).

O trabalho estranhado ao reduzir “a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física” (Marx, 2004, p.85), a consciência que homens e mulheres têm de si se transforma e a vida genérica se torna um meio.

A compreensão extraída de Marx (2004) considera que, para revelar a verdade sobre o sistema que produz mercadorias, “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão”. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria.” (p. 80) e, por sua vez, possui como desdobramento uma supervalorização do mundo das coisas em detrimento de uma valorização do ser humano, é nessa afirmativa que reside o processo de estranhamento humano no trabalho.

Antunes (2000) afirma que esse estranhamento leva o ser social a não se reconhecer em sua individualidade, tornando-se estranho ao próprio gênero humano. O autor ainda ressalta que:

Estranhado frente ao produto de seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se do próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero humano. “O homem se converte em um simples meio para outro homem; um meio para a satisfação de seus fins privados, de sua

avidez”. Não se verifica o momento de identidade entre o indivíduo e o gênero humano – isto é, o homem vivendo para-si-mesmo conscientemente como gênero -, mas o seu contrário (p.128).

O modo de produção capitalista, dominado pela fragmentação, divisão do trabalho e estranhamento, não é capaz de realizar de maneira adequada a mediação entre o ser humano e a natureza, assim como ocorre no trabalho concreto, “porque ‘reifica’ (coisifica) o homem e suas relações e o reduz ao estado de um animal natural” (Antunes, 2000, p.128).

Se, em um primeiro momento, podemos considerar o trabalho como fundante da sociabilidade humana e ponto de partida no processo de humanização, na sociedade capitalista, o trabalho se torna assalariado, abstrato, fetichizado e alienado; ou seja, ao ter como pressuposto criar riquezas para o capital, o trabalho se transforma “em objeto de sujeição, subordinação, estranhamento e reificação”. O trabalho se converte em mero meio de subsistência, tornando-se uma mercadoria especial, a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital” (Antunes, 2018, local. 129).

2.5 UBERIZAÇÃO DO TRABALHO

No século XXI, bilhões de homens e mulheres, mais do que nunca, dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver e, cada vez mais, o que encontram são situações instáveis, precárias ou, ainda pior, o desemprego. Visto que,

[...]ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo). recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (Antunes, 2018, local.30).

Vivenciamos, cotidianamente, a expansão do novo proletariado da era digital, cujos trabalhos são mais ou menos constantes, mais ou menos intermitentes, e são impulsionados pelas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), conectando, pelos aparelhos celulares, as mais diversas modalidades de trabalho. Em pleno século XXI estamos vivenciando “o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços, uma variante global do que se pode denominar escravidão digital” (Antunes, 2018, local.35).

Portanto, a “longa transformação” do capital chegou à era da

financeirização e da mundialização em escala global, introduzindo uma nova divisão internacional do trabalho, que apresenta uma clara tendência, quer intensificando os níveis de precarização e informalidade, quer se direcionando à “intelectualização” do trabalho, especialmente nas TICs (Antunes, 2018, local.35).

Esse processo transforma o trabalho em potencial gerador de mais-valor em todos os ambientes possíveis, além disso, as empresas garantem seus altos lucros ao exigir e transferir “aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho” (Antunes, 2018, local.37). O conjunto de trabalhadores e trabalhadoras

é transformado em uma soma indeterminada de exército da ativa e da reserva, que se intercambiam não nos ciclos de negócios, mas diariamente. [...] Disso decorre que os postos de trabalho não podem ser fixos, que os trabalhadores não podem ter contratos de trabalho, e que as regras do Welfare tornaram-se obstáculos à realização do valor e do lucro, pois persistem em fazer dos salários – e dos salários indiretos – um adiantamento do capital e um “custo” do capital (Oliveira, 2003, p. 136).

Antunes (2018) ressalta que o Capital se valoriza a partir da interação entre *trabalho vivo* e *trabalho morto*, procurando aumentar a produtividade do trabalho, o que intensifica a extração do sobretrabalho, “com a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional” (local. 38). O que faz das TICs elemento central para a compreensão dos novos mecanismos utilizados pelo capital ultimamente. E destaca que um

Exemplo emblemático é o do *zero hour contract*, modalidade perversa de trabalho que viceja no Reino Unido e se esparrama pelo mundo, em que os contratos não têm determinação de horas – daí sua denominação. Nessa modalidade, trabalhadores das mais diversas atividades ficam à disposição esperando uma chamada. Quando a recebem, ganham estritamente pelo que fizeram, nada recebendo pelo tempo que ficaram à disposição da nova “dáviva” (local.39).

Esse novo tipo de contratação engloba, cada vez mais, trabalhadores e trabalhadoras, de diversas profissões como médicos, enfermeiros, motoristas, advogados, eletricitas, professores, dentre outros. O maior exemplo emblemático de flexibilização, informalidade e precarização é o da Uber onde

trabalhadores e trabalhadoras com seus automóveis, isto é, com seus instrumentos de trabalho, arcam com suas despesas de seguridade, com os gastos de manutenção dos veículos, de alimentação, limpeza etc., enquanto

o “aplicativo” – na verdade, uma empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado – apropria-se do mais-valor gerado pelo serviço dos motoristas, sem preocupações com deveres trabalhistas historicamente conquistados pela classe trabalhadora (Antunes, 2018, local.40).

O autor, ainda ressalta, que nas últimas décadas temos presenciado uma trípole destrutiva imposta pelos capitais que são: a informalidade, a terceirização e a flexibilidade, movida por essa lógica, expandida em escala global, a uberização do trabalho se tornou um *leitmotiv* do mundo empresarial. A uberização

define uma tendência em curso que pode ser generalizável pelas relações de trabalho, que abarca diferentes setores da economia, tipos de ocupação, níveis de qualificação e rendimento, condições de trabalho, em âmbito global. Derivado do fenômeno social que tomou visibilidade com a entrada da empresa Uber no mercado, em realidade o termo uberização se refere a processos que não se restringem a essa empresa nem se iniciam com ela, e que culminam em uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho (Abílio, 2020, p.112).

Ainda é possível conceituá-la como um grande processo de informalização do trabalho, o que traz mudanças qualitativas para a conceituação de trabalho informal. Esse processo, a uberização, mostra-se complexo e poderoso “na redefinição das relações de trabalho, podendo ser compreendido como mais um passo no processo de flexibilização do trabalho, ao mesmo tempo que concorre com as terceirizações na forma como as conhecemos nas últimas décadas” (Abílio, 2020, p.112).

3 MULHER, TRABALHO E CAPITAL: A (RE)CONSTRUÇÃO DO ANTAGONISMO DE GÊNERO

3.1 A MULHER E O SILÊNCIO NA HISTÓRIA

“Igualdade”, segundo Del Priori (2020), é uma palavra recente quando se refere à relação entre os gêneros. Já que, durante séculos, naturalizaram-se as desigualdades entre homens e mulheres.

De acordo com autora, filósofos como Platão e Aristóteles viam a “inferioridade” das mulheres como algo normal. Por vezes, poderiam se embaraçar para justificar a escravidão dos homens pelos homens, mas, a subordinação das mulheres, para eles era natural. A historiadora ainda ressalta que

Entre o século XII e XVIII, a desigualdade se baseava em outro argumento: a Igreja identificou nas mulheres uma das formas do mal na Terra. A literatura as descrevia como diabo em forma de gente. Os mistérios da fisiologia feminina, ligados aos ciclos da lua, ao mesmo tempo que seduziam, repugnavam os homens. Eles procuravam uma responsável pelo desaparecimento do paraíso terrestre e encontraram: não foi tudo culpa de Eva? Como não desconfiar de um ser cujo maior perigo consistia num sorriso? Mal magnífico, prazer funesto, venenosa e traiçoeira, a mulher era acusada pelo outro sexo de ter introduzido sobre a terra o pecado, a infelicidade e a morte. Pandora grega ou Eva judaica, a mulher cometera o pecado original ao abrir a caixa que continha todos os males ou ao comer o fruto proibido (Del Priori, 2020, p.18).

Culpada por todos os males e pela perda do paraíso na Terra, só restava à mulher pagar pelos seus pecados, contemplando a Deus e domesticando seus desejos. Já no protestantismo, apesar da divergência de Lutero em relação à ortodoxia católica, sua visão das mulheres não divergia da Igreja Católica; elas continuaram a ser vistas como inferiores e úteis apenas para a reprodução. “Para Lutero, as mulheres haviam sido criadas somente com o propósito de servirem aos homens e serem suas ajudantes” (Del Priore, 2020, p.19).

Com isso, é habitual que estudos que envolvam conceitos de gênero encontrem inúmeros desafios para o desenvolvimento de trabalhos sobre a temática, não haveria de ser diferente já que, durante grande parte da história, “a Igreja dizia que a mulher era o pecado; o legislador, que por ela mesma ela não era nada, que não devia gozar nenhum direito; o filósofo erudito que por sua organização ela não tinha inteligência” (Tristán, 2015, p.114) e assim a sociedade e os homens as tratavam e as pesquisas em boa parte das ciências, por muito tempo, as desconsideravam.

Perrot (2005) afirma que quem ousa pesquisar sobre as mulheres encontra vários percalços pelo caminho, visto que é um terreno dotado de incertezas, cheio de controvérsias e sutis ambiguidades, pois mesmo que hoje uma história “sem as mulheres” pareça impossível, no entanto, até pouco tempo as mulheres ficaram fora dos relatos “como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal” (Perrot, 2019, p.16).

O silêncio da mulher no decorrer da história, ou melhor, o seu silenciamento, pode ser compreendido, como parte essencial do primeiro antagonismo de classe, configurando a primeira opressão de classe. Como bem pontua Engels (1984), “[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino” (p.70-71). Scott (1992) ressalta que a desigualdade entre homens e mulheres frequentemente foi justificada nas relações de poder, vinda da relação de dominador e subordinada.

Em tais relações, o poder era vinculado às figuras masculinas e eram essas figuras que dominavam o espaço público, enquanto as mulheres detinham “poderes” no espaço privado, no âmbito de suas casas. Perrot (2019) pontua que

O trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades, ao proporcionar seu funcionamento e reprodução, e na vida das mulheres. É um peso nos seus ombros, pois é responsabilidade delas. É um peso também em sua identidade: a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se um objeto de desejo para os homens e uma obsessão para as mulheres (p.114).

Essa divisão entre os gêneros e seus desdobramentos, dos homens estarem associados ao espaço público e as mulheres aos espaços privados (onde somente ali detinham alguma espécie de “poder”) e ainda dos homens serem aptos e possuírem habilidades de produção e as mulheres as habilidades de reprodução

parece estar na “ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e ação (Bourdieu, 2012, p.17).

O trabalho doméstico resiste às transformações igualitárias, as tarefas do lar, dificilmente, são compartilhadas entre os gêneros. Cabe as mulheres cuidarem do lar, do

espaço privado de sua família, esse trabalho é predominantemente físico, ela depende somente do seu corpo e de pouquíssima qualificação para executá-lo e, apesar de sua importância para a reprodução da espécie humana, ele é invisibilizado e desvalorizado. “É um trabalho que parece continuar o mesmo desde a origem dos tempos, da noite das cavernas à alvorada dos conjuntos habitacionais” (Perrot, 2019, p.115).

Para Del Priore (2020), essa divisão de tarefas entre os gêneros já ocorria no período paleolítico superior, onde os homens eram responsáveis pela caça, pelo corte de carne e pela transformação de materiais duros em ferramentas e utensílios, e as mulheres pelo cuidado das crianças, pelo preparo dos alimentos, pela manutenção do fogo, pelo trabalho de fiação, tecelagem e cerâmica, e colaboravam colhendo frutas e caçando pequenos animais.

Essa opressão e divisão de tarefas, estão diretamente relacionadas ao silenciamento das mulheres no decorrer da história, visto que seus afazeres ocorriam no espaço privado, a fim de assegurar a reprodução da espécie e por vezes da história.

Para isso, elas foram excluídas dos espaços públicos e eram essas que mereciam interesse e relato. As mulheres atuavam nas famílias, confinadas em suas casas e a serviço delas. Estavam invisibilizadas. Seu silêncio garantia a boa ordem social. Como salienta Perrot (2005) elas

[...] não existiram para o espaço público [...] As mulheres agricultoras ou de artesãos, cujo papel econômico era considerável, não são recenseadas, e seu trabalho, confundido com as tarefas domésticas e auxiliares, torna-se assim invisível. Em suma, as mulheres ‘não contam’. E existe aí muito mais do que uma simples advertência (p.11).

Como eram pouco vistas, pouco se falava delas. Segundo Perrot (2019), esta é a segunda razão desse silêncio: elas deixaram poucos vestígios. Seu acesso à educação foi tardio. Aquilo que produziam, muitas vezes elas mesmas destruíam, por considerarem sem valor, por serem apenas mulheres. Visto que

Escrever, para as mulheres, não foi uma coisa fácil. Sua escrita ficava restrita ao domínio privado, à correspondência familiar ou à contabilidade da pequena empresa. Entre os artesãos, a “mãe” que gerenciava a hospedaria era muitas vezes uma mulher instruída que controlava as contas dos trabalhadores e desempenhava o papel de escrivão público (p.97).

A historiadora ainda afirma que, durante o século XVIII e, principalmente, no XIX, a sociedade passou por grandes transformações; a sociedade tornou-se mais científica e profissional e indaga: “Daria um espaço maior para as mulheres e para as relações entre os sexos?” (p. 18) não tanto quanto deveria, isto é, “apenas um pouco maior” (p.18).

Em meados do século XIX Tristán (2015) afirmou que “até o momento a mulher não contou para nada nas sociedades humanas. – Do que isto resulta? Que o padre, o legislador, o filósofo a trataram como uma verdadeira pária. A mulher (é a metade da humanidade) foi colocada fora da Igreja, fora da lei, fora da sociedade” (p.110).

E por que a mulher, até então, não contou nada às sociedades humanas? Perrot (2019) afirma que o silêncio mais profundo se deve à ausência de relato. Os relatos dos primeiros historiadores gregos ou romanos dizem respeito exatamente ao espaço público, onde eram relatadas guerras, reinados, homens “ilustres” e homens “públicos”. Ocorria o mesmo “com as crônicas medievais e as vidas dos santos: fala-se mais de santos do que de santas. Além disso, os santos agem, evangelizam, viajam. As mulheres preservam sua virgindade e rezam” (Perrot, 2019, p.18). Pois, na ordem social

Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêm ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes (Bourdieu, 2012, p.41).

Limitadas ao confinamento de suas casas, destinadas ao que é considerado pequeno, de menor valor, elas foram silenciadas na história. Assim, tiveram sua presença constantemente apagada, seus vestígios desfeitos e seus arquivos destruídos. Nisso, pode-se dizer que até a gramática contribuiu, pois, quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino, independentemente do número de mulheres presentes no fato descrito (Perrot, 2019).

Essa exclusão da História, no nível do relato, deve-se também ao “ofício do historiador”, já que, em grande parte da história, foi um ofício exclusivamente masculino, destinado à escrita da história dos homens. Como acrescenta Perrot (2022):

Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou mental, ela fala do homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade. Célebres – piedosas ou escandalosas -, as mulheres alimentam as crônicas da “pequena” história, meras coadjuvantes da História (p.197).

Ao serem excluídas dos espaços públicos, da ciência, isto é, do poder, e consideradas meras coadjuvantes, restaram às mulheres escritos restritos e especificados como “livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais” (Perrot, 2022, p.198). Em todas as esferas, as mulheres foram observadas e descritas pelos homens. Essa carência de fontes diretas constitui o principal meio de ocultamento das mulheres.

Essa exclusão é redobrada por outra exclusão: a dos espaços públicos, que, como visto *a priori*, eram os que mereciam relatos e nos quais a direção e a administração do Estado foram masculinizadas. As mulheres eram constantemente excluídas da política, ou seja, segregadas dos espaços que, por muito tempo, foram considerados exclusivos de poder. Segundo Lerner (2019), homens e mulheres entraram no processo histórico em velocidades bem distintas e sob condições diferentes. E pontua:

Se o ato de registrar, definir e interpretar o passado marca a entrada do homem na história, isso ocorreu para os homens no terceiro milênio a.C. Para as mulheres (e ainda assim para apenas algumas), com notáveis exceções, ocorreu no século XIX. Até então toda a História era Pré-História para as mulheres (Lerner, 2019, p.277).

Apesar do ato de registrar e interpretar o passado, ou seja, de relatar a História, a partir da compreensão feminina, ter iniciado no século XIX, a História das mulheres é legitimada academicamente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos somente em 1960 e na França, uma década após. Devido a diversos fatores, como os científicos, políticos e sociológicos, que “concorreram para a emergência do objeto “mulher”, nas ciências humanas em geral e na história em particular” (Perrot, 2019, p.19).

O primeiro fator diz respeito à renovação das questões dos pensamentos marxistas e estruturalistas e à inclusão do debate sobre a subjetividade. O segundo deve-se ao movimento de liberação das mulheres, a partir de 1970. E o terceiro, pela presença das mulheres nas universidades, que, em 1970, representavam um terço das matrículas e, após a Segunda Guerra Mundial, conquistaram seu espaço como professoras efetivas (Perrot, 2019). Assim, as mulheres começaram a contar outra história, agora a partir de seus próprios relatos.

3.2 A MULHER E O PATRIARCADO

A palavra “Patriarcado” vem do grego e é uma combinação das palavras *pater* (pai) e *arkhe* (origem e comando), portanto literalmente significa a autoridade do pai, contudo,

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 instituiu 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 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).

Além disso, “a palavra *pater* em si – a mesma em sânscrito, grego e latim – não designa o pai no sentido contemporâneo. Esse papel é preenchido pelo *genitor* – genitor” (Delphy, 2009, p.174), ou seja, a palavra comporta o sentido de autoridade sem ter ligação direta com filiação biológica. A palavra “patriarcal” ainda denota

pequenas comunidades agrícolas compostas de unidades familiares de produção, cada uma sob o cajado de seu antepassado, sendo a vida comunitária regida pela reunião dos ancestrais, dos chefes de família. Para os autores, essa é a imagem de uma idade de ouro, que eles opõem à corrupção e à decadência provocadas pela vida na cidade, pela indústria e pelo assalariamento (Delphy, 2009, p.174).

Apesar dessa palavra ser muito antiga, ela passou por mudanças de sentido no decorrer da história, principalmente com o início das teorias dos estágios da evolução das sociedades humanas no final do século XIX e, no final do século XX, com a denominada “segunda onda” do feminismo (Delphy, 2009). Delphy (2009) afirma que:

Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres. Essas expressões, contemporâneas dos anos 70, referem-se ao mesmo objeto, designado na época precedente pelas expressões “subordinação” ou “sujeição” das mulheres, ou ainda “condição feminina” (p.173).

O sentido dado pelas feministas prevaleceu e o patriarcado passou a ser compreendido como sinônimo de dominação masculina, independentemente de serem pais biológicos. “E é imprescindível o reforço permanente da dimensão histórica da dominação masculina para que se compreenda e dimensione adequadamente o patriarcado” (Saffioti, 2015, p.110). Pateman (1993) ainda considera que

O direito paterno é somente uma dimensão do poder patriarcal e não a fundamental. O poder de um homem enquanto pai é posterior ao exercício do direito patriarcal de um homem (marido) sobre uma mulher (esposa). Os teóricos do contrato não tinham a intenção de contestar o direito

patriarcal original em seu ataque violento ao direito paterno. Em vez disso, eles incorporaram o direito conjugal em suas teorias e, ao fazê-lo, deram ao preceito do direito sexual masculino sua forma contratual moderna. O patriarcado deixou de ser paternal há muito tempo. A sociedade civil moderna não está estruturada no parentesco e no poder dos pais; no mundo moderno, as mulheres são subordinadas aos homens enquanto homens, ou enquanto fraternidade. O contrato original é feito depois da derrota política do pai e cria o patriarcado fraternal moderno (p. 18).

De acordo com Lerner (2019), “o patriarcado é uma criação histórica formada por homens e mulheres em um processo que levou quase 2.500 anos até ser concluído” (p.261). No início, apareceu como Estado arcaico, tendo como unidade básica de sua formação a família patriarcal, regida incessantemente por suas próprias regras e valores. “A gênese da família (patriarcal) é frequentemente entendida como sinônimo da origem da vida social propriamente dita, e tanto a origem do patriarcado quanto a da sociedade são tratadas como sendo o mesmo processo” (Pateman, 1993, p. 43). Cabe mencionar que

Os papéis e o comportamento considerados apropriados aos sexos eram expressos em valores, costumes, leis e papéis sociais. Também, e de forma mais significativa, eram manifestados em metáforas primordiais, as quais se tornaram parte da construção social e do sistema explicativo (Lerner, 2019, p.261).

O desenvolvimento agrícola no Período Neolítico instaurou a “troca de mulheres” entre tribos não apenas por conflitos decorrentes das alianças consolidadas pelo casamento, mas também porque, quanto mais mulheres há em uma sociedade, mais filhos elas produzem. Lerner (2019) pontua que:

Ao contrário das necessidades econômicas das sociedades de caçadores-coletores, agricultores poderiam usar o trabalho de crianças para aumentar a produção e acumular excedentes. “Homens como grupo” tinham direitos sobre as mulheres que as “mulheres como grupos” não tinham sobre os homens (p.262).

As mulheres eram tidas como um recurso adquirido assim como as terras. Nisso, eram compradas ou trocadas a fim de gerar benefícios para suas famílias. Logo após elas foram

[...] dominadas ou compradas para a escravidão, quando seus serviços sexuais eram parte de sua mão de obra e seus filhos eram propriedade de seus senhores. Em toda a sociedade conhecida, as mulheres das tribos conquistadas eram escravizadas primeiro, enquanto os homens eram mortos. Somente depois que os homens aprenderam como escravizar as mulheres dos grupos que podiam ser definidos como estranhos é que eles aprenderam a escravizar os homens desses grupos e, em seguida, grupos

subordinados de suas próprias sociedades (Lerner, 2009, p.262).

A opressão das mulheres, ainda combinada com o machismo e o racismo, é anterior à formação das classes e à exploração da força de trabalho de trabalhadores e trabalhadoras pela classe dominante. Essas diferenças de classe constituíram-se permeadas pelas relações patriarcais. A classe não é uma construção histórica e social independente de gênero, pelo contrário, ela é diretamente relacionada a ele, pois

Os capitalistas podem explorar os trabalhadores e os maridos podem explorar as esposas porque trabalhadores e esposas constituem-se em subordinados através dos contratos de trabalho e de casamento. A astúcia dos teóricos dos contratos foi apresentar tanto o contrato original como os reais como exemplificadores e asseguradores da liberdade individual. Pelo contrário, na teoria do contrato, a liberdade universal é sempre uma hipótese, uma história, uma ficção política. O contrato sempre dá origem a direitos políticos sob a forma de relações de dominação e subordinação. (Pateman, 1993, p. 24-25).

A partir das construções de gênero, foram definidos papéis distintos para homens e mulheres. “O primeiro papel social da mulher, definido pelo gênero, foi ser trocada em transações de casamento. O papel do gênero observado no homem consistia em ser quem executava a troca ou definia os termos das trocas (Lerner, 2009, p.263). A autora ainda ressalta que:

Outro papel definido pelo gênero para as mulheres foi o de esposa “substituta”, o qual se tornou estabelecido e institucionalizado para mulheres de grupos de elite. Esse papel oferecia às mulheres consideráveis poder e privilégios, porém, estes dependiam de sua associação a homens de elite e baseavam-se, minimamente, no desempenho satisfatório ao oferecer a esses homens serviços sexuais e reprodutivos. Se uma mulher não conseguisse atender essas demandas, era logo substituída e, consequentemente, perdia todos seus privilégios e *status* (p.263).

Mesmo entre os povos escravizados, a escravização ocorreu de maneiras distintas entre homens e mulheres. Aos homens, a exploração se dava pelo trabalho; às mulheres, além do trabalho, havia a exploração sexual e reprodutora (Lerner, 2009). Em relação à exploração sexual das mulheres Pateman (1993) destaca que:

A dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas estão em questão na formulação do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original e o sentido da liberdade civil não pode ser compreendido sem a metade perdida da história, que revela como o direito patriarcal dos

homens sobre as mulheres é criado pelo contrato. A liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal. Os filhos subvertem o regime paterno não apenas para conquistar sua liberdade, mas também para assegurar as mulheres para si próprios. Seu sucesso nesse empreendimento é narrado na história do contrato sexual. O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é sexual no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres -, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens aos corpos das mulheres. O contrato original cria o que chamarei, seguindo Adrienne Rich, de “lei do direito sexual masculino”. O contrato está longe de se contrapor ao patriarcado: ele é o meio pelo qual se constitui o patriarcado moderno (p. 16-17).

A ideia defendida por muitos que o contrato social difere do contrato sexual, colocando o último como pertencente à esfera privada, é equivocada pois

O patriarcado não é puramente familiar ou está localizado na esfera privada. O contrato original cria a sociedade civil patriarcal em sua totalidade. Os homens passam de um lado para outro, entre a esfera privada e a pública, e o mandato da lei do direito sexual masculino rege os dois domínios. A sociedade civil é bifurcada, mas a unidade da ordem social é mantida, em grande parte, através da estrutura das relações patriarcais. (Pateman, 1993, p. 29).

Faz parte da ideologia de gênero especificamente patriarcal, tentar restringir o patriarcado unicamente à esfera privada, defendendo que o mesmo nada tem a ver com o público, ou que não possui nenhuma relevância diante dessa esfera. Saffioti (2015) acrescenta que:

Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e portanto, as diferenças entre público e privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados. Para fins analíticos, trata-se de esferas distintas; são, contudo, inseparáveis para a compreensão do todo social (p.57).

O contrato original é um contrato entre homens, no qual as mulheres são compreendidas como objetos desse contrato. As diferenças sexuais tornam-se diferenças políticas, sendo representadas como liberdade ou sujeição. O patriarcado, então, apresenta-se como uma forma de expressão do poder político. Hahn e Machado (2012), ao citar Pateman, analisam:

Para criar o direito masculino – não paterno -, qual é o argumento central dos homens para, pelo contrato original, estabelecer, ao mesmo tempo a

liberdade civil masculina e a sujeição natural feminina? Carole Pateman percebe que o argumento masculino para criar a sujeição feminina tem por base a noção de “propriedade que os indivíduos detêm em suas pessoas”. Os autores clássicos, em sua maioria, compreendem que as diferenças de racionalidade derivam de diferenças sexuais naturais. Este entendimento cria a noção de que “somente os seres masculinos são dotados das capacidades e dos atributos necessários para participar dos contratos, dentre os quais o mais importante é a posse da propriedade em suas pessoas; quer dizer, somente os homens são indivíduos”. As mulheres, portanto, não são possuidoras da ‘propriedade em suas pessoas’ e, por isso, não chegam a ser ‘indivíduos’. Elas não são dotadas das capacidades para contratar, o que leva ao entendimento, conforme Carole Pateman, de que as mulheres não nascem livres, ou seja, não possuem liberdade natural como os homens. [...]. (p. 76).

Nesse regime, isto é, no regime patriarcal, “as mulheres são objetos de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras” (Saffioti, 2015, p.112). Nesse sentido, Hartmann (1979), citado por Saffioti (2015), define o patriarcado como um pacto masculino que assegura a opressão das mulheres. No qual “as relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade existente entre eles, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres” (p.111).

Controle esse, que, de acordo com Lerner (2015), enquanto continuar sendo naturalizado, “será impossível conceber uma sociedade na qual as diferenças não signifiquem dominância ou subordinação” (p. 280).

Lerner (2019) ressalta que, independentemente do momento histórico, a mesma classe se constitui em duas classes distintas – homens e mulheres. Sendo que, para os homens, a classe se baseia em suas relações com os meios de produção, em que quem os possui domina quem não os possui. Já para as mulheres “a classe é mediada por meio de seus vínculos sexuais com um homem. É através do homem que as mulheres recebem ou perdem acesso aos meios de produção e a recursos” (p.265). A autora ainda afirma que:

O grupo de mulheres independentes e autossuficientes que existe em toda a sociedade é pequeno e, em geral, bastante vulnerável ao desastre econômico. A opressão e a exploração econômicas baseiam-se tanto na transformação da sexualidade feminina em mercadoria quanto na apropriação pelos homens da força de trabalho das mulheres e de seu poder reprodutivo como aquisição econômica direta de recursos e pessoas (p.265).

No mundo do trabalho, as diferenças, construídas historicamente e socialmente, entre homens e mulheres foram apropriadas pelo processo de produção de mercadorias, resultando

em trabalhos destinados aos homens e em trabalhos, mais precarizados e desvalorizados, destinados à força de trabalho feminina.

3.3 MULHER E FORÇA DE TRABALHO

A produção de mercadorias, além de vir acompanhada de uma minuciosa divisão do trabalho, traz ainda a divisão entre o valor de uso, trabalho concreto, e o valor de troca, trabalho abstrato. Quando o valor de troca permeia os objetos produzidos, esses se tornam mercadorias e, por conseguinte, a própria força de trabalho se torna mercadoria. Assim, no modo de produção capitalista, o ser humano não apenas participa como comprador de mercadorias, mas também como vendedor de sua vital mercadoria: sua força de trabalho.

A mulher das classes sociais ocupadas em bens e serviços nunca esteve alheia a esse processo. Em todas as épocas contribuiu para a subsistência de sua família e para a criação de riqueza social. Como bem destaca Saffioti (1976):

Nas economias pré-capitalistas, especificamente no estágio imediatamente anterior à revolução agrícola e industrial, a mulher das camadas trabalhadoras era ativa: trabalhava nos campos e nas manufaturas, nas minas e nas lojas, nos mercados e nas oficinas, tecia e fiava, fermentava a cerveja e realizava outras tarefas domésticas. Enquanto a família existiu como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel econômico fundamental (local.17).

Cabe considerar, que a felicidade da mulher estava diretamente associada ao casamento e, por desdobramento, ao homem, pois no casamento que era consolidada sua posição social e garantida sua estabilidade e prosperidade econômica. Essa “família monogâmica reflete fielmente sua origem histórica e manifesta com clareza o conflito entre o homem e a mulher, originado pelo domínio exclusivo do primeiro” (Engels, 1984, p.73).

Nisso, somente as mulheres solteiras e as que se dedicavam às atividades comerciais levavam uma vida independente do matrimônio. A tradição de submissão e dependência das mulheres em relação aos homens, bem como a desigualdade de direitos entre eles, não podem ser compreendidas separadamente. Saffioti (1976) considera:

Sendo a família a unidade econômica por excelência nas sociedades pré-capitalistas, a atividade trabalho é também desempenhada pelas mulheres das camadas menos privilegiadas. Embora não se possa falar em independência econômica da mulher (esta é uma noção individualista que nasce com o capitalismo), pois o trabalho se desenvolvia no grupo familiar e para ele, o mundo econômico não era estranho à mulher. Não se trata de indagar aqui se o papel econômico da mulher lhe tirava posição social compensatória de sua submissão ao de decisões da família: o homem.

Trata-se, isto sim, indagar-se, não obstante sua incapacidade decisória, a mulher encontra via de integração nas sociedades pré-capitalistas (local.17).

Nas sociedades pré-capitalistas, embora a mulher, nas esferas jurídica, social e política, fosse considerada inferior ao homem, ela participava do sistema produtivo, desempenhando um importante papel econômico; contudo, esse papel, por ser considerado menos relevante, era definido como subsidiário na função econômica familiar, pois lhes cabiam “posições subalternas e menos compensadoras” (Saffioti, 1976, local.18).

Assim o capitalismo já se instaura em condições extremamente adversas à mulher, no entanto, ao inaugurar um processo de individualização, a mulher passa a ter uma dupla desvantagem social em nível superestrutural e estrutural, o primeiro se deve a “subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara” (Saffioti, 1976, local.18) e a segunda “a medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção”(Saffioti, 1976, local.18).

A passagem do sistema feudal para o capitalista gera um imenso ônus para determinados setores sociais, esse ônus recai sobre os estamentos inferiores da ordem anterior, que se constituem como classes sociais subprivilegiadas.

O novo regime, isto é, o capitalismo, alicerça-se na divisão da sociedade em classes sociais e na exploração econômica das privilegiadas pelas desprovidas de privilégios. O modo de produção capitalista, além de naturalizar os fatores que promovem essa divisão, ainda se respalda na tradição para marginalizar grupos do sistema produtivo de bens e serviços.

Assim, o gênero feminino, há tempos submetido à inferiorização, assume uma feição inédita no modo de produção capitalista. “A mulher faz, portanto, a figura do elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando, na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher” (Saffioti, 1976, local. 19). As primeiras mulheres que o novo sistema marginaliza são as

[...]esposas dos prósperos membros da burguesia ascendente. A sociedade não prescinde, entretanto, do trabalho das mulheres das camadas inferiores. Muito pelo contrário, a inferiorização social de que tinha sido alvo a mulher desde séculos vai oferecer o aproveitamento de imensas massas femininas no trabalho industrial. As desvantagens sociais de que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam à sociedade capitalista em

formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos, uma vez que para o processo de acumulação rápida de capital era insuficiente a mais-valia relativa obtida através do emprego da tecnologia de então (Saffioti, 1976, local.19).

A inserção das mulheres no mercado de trabalho, no período da industrialização, foi marcada por ocupações não qualificadas, pois se estabeleceu que elas não detinham os conhecimentos técnicos necessários para as ocupações mais valorizadas. As transformações ocasionadas pelo avanço maquinário

[...] acompanham modificações a nível da divisão do trabalho. Por um lado, as máquinas exigem operários qualificados, aqueles que ficarão a cargo da manutenção e do conhecimento técnico relativo à produção. Por outro, a ampliação da divisão do trabalho requer trabalhadores especializados – não qualificados, no sentido de não deterem o conhecimento técnico da produção, bem como trabalhadores auxiliares. Estas categorias serão os novos operadores das máquinas (Macedo, 1985, p.18).

Essas mudanças no mundo do trabalho, no período da primeira Revolução Industrial, gerou um intenso processo de urbanização, desalojando do campo imensas massas de trabalhadores e trabalhadoras rurais, “minou as bases da fabricação doméstica e do artesanato independente; cavou, enfim, um profundo abismo entre o trabalho e a posse dos instrumentos de trabalho, promovendo o assalariamento de crescentes massas humanas provenientes de uma economia campesina ou de burgo” (Saffioti, 1976, local.19). O avanço maquinário

destinado a eliminar trabalho humano, absorve imensas quantidades de força de trabalho de homens, mulheres e crianças. O processo de acumulação do capital, nesta fase, não apenas elimina menos trabalho do que a máquina está apta a fazê-lo; elimina, por vezes, o trabalho do chefe da família não porque haja a nova sociedade subvertido a hierarquia familiar, mas porque a tradição de submissão da mulher a tornou um ser fraco do ponto de vista das reivindicações sociais e, portanto, mais passível de exploração (Saffioti, 1976, local.20).

Além disso, “com a incorporação massiva de crianças e mulheres ao pessoal de trabalho combinado, a maquinaria termina por quebrar a resistência que, na manufatura, o trabalhador masculino ainda opunha ao despotismo do capital” (Marx, 2013, p.321). Marx (2013) ainda ressalta que:

A maquinaria, apropriando-se do trabalho de mulheres e crianças, aumenta o material humano sujeito à exploração pelo capital, de que maneira ela

confisca todo o tempo vital do operário mediante a expansão desmedida da jornada de trabalho e como seu progresso, que permite fornecer um produto imensamente maior num tempo cada vez mais curto, acaba por servir como meio sistemático de liberar, em cada momento, uma quantidade maior de trabalho, ou de explorar a força de trabalho cada vez mais intensamente (Marx, 2013, p.330).

A Revolução Industrial, que emergiu na Inglaterra no século XVIII, trouxe consigo diversas transformações econômicas e sociais (Hobsbawm, 2000), ao utilizar máquinas que produziam em série, substituiu o trabalho artesanal pela produção industrial, o que possibilitou a inserção da força de trabalho menos especializada e assalariada.

Essa força de trabalho passou a integrar linhas de produção e montagem, com funções bem definidas e delimitadas, o que deu origem a uma acentuada divisão do trabalho. Com as inovações tecnológicas e, por conseguinte, a introdução de novos maquinários, os operários e operárias artesanais tornaram-se operários e operárias industriais, assim já não detinham o conhecimento de todo o processo de produção das mercadorias, o que transformou profundamente as relações de trabalho e fortaleceu os mecanismos de exploração.

Exploração essa ainda maior no que diz respeito a força de trabalho feminina visto que, “quando se tematiza a questão do gênero no trabalho, articulando-a, portanto, com a questão de classe. A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica” (Antunes, 2009, p.108). Dessa maneira, ela é duplamente explorada,

desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria (Antunes, 2009, p.108).

De acordo com Hirata (1993), esse trabalho não assalariado, cujo exemplo é o trabalho doméstico desempenhado pelas mulheres, precisa ser considerado como trabalho, visto que, “considerar o trabalho doméstico e assalariado, remunerado e não remunerado, formal e informal, como sendo modalidades de trabalho, implica um alargamento do conceito de trabalho e a afirmação de sua centralidade” (p.7).

No Brasil, a força de trabalho feminina, não assalariada e informal, já era essencial, antes do processo de colonização. Os povos indígenas dividiam seus afazeres com base em critérios sexuais e/ou etários; havia, portanto, tarefas específicas para mulheres, homens,

crianças e idosos. Com a colonização, instauram-se no Brasil o patriarcalismo e tanto a figura feminina quanto a sua força de trabalho passam por minuciosas transformações.

3.4 A MULHER BRASILEIRA E O TRABALHO

Segundo Del Priore (2020), os portugueses, ao chegarem ao Brasil, encontraram cerca de 3 milhões de indígenas de diferentes povos que viviam em transição da era paleolítica para a neolítica. Essa população dependia da pesca, da caça e da coleta e ainda usufruía de uma agricultura rudimentar. A divisão do trabalho entre os povos indígenas era realizada por critérios sexuais ou etários. Havia tarefas específicas para homens, mulheres, crianças, adultos e idosos, sendo que

Os homens cuidavam da guerra, da caça, da pesca, da liderança tribal, das relações externas, da construção das estruturas físicas da aldeia, das canoas e das armas, de certos tipos de arte e ornamentos corporais, da produção do fogo, dos ritos xamânicos que incluíam práticas medicinais e da derrubada das matas para lavouras. Às mulheres cabiam o plantio, a colheita, o preparo de alimentos, a fabricação de utensílios domésticos, tecidos e adornos, a preservação do fogo, a limpeza e organização das ocas, a criação de animais, o cuidado inicial da prole e dos mais velhos e certa colaboração na caça e na pesca. Mulheres tinham um pesado fardo em múltiplos trabalhos, pois delas dependia parte essencial do sustento da tribo e, sobretudo, o de seu companheiro (Del Priore, 2020, p.13).

O patriarcalismo se instaura no Brasil, por não haver mulheres europeias suficientes para a reprodução familiar no início da colonização, o que ocasiona a junção dos europeus com as indígenas da etnia tupi. Brancos e indígenas continuavam se amancebando até a chegada das africanas escravizadas, que trabalhavam em serviços domésticos e artesanais (Del Priore, 2020). Segundo a autora,

[...] as escravizadas vinham de nações organizadas em clãs, onde a poligamia era corrente e onde viviam submetidas aos códigos de conduta de uma sociedade hierarquizada, estruturada segundo rígidos padrões de comportamento e tradições religiosas. Nelas, o chefe poderoso era aquele que sabia amparar generosamente, reunindo todos os membros de uma família numerosa. Privilégios e poderes ficavam nas mãos dos homens, cuja importância era definida pelo número de filhos que engendrassem. “Papai”, ou *Bigman*, era o chefe. Cada um poderia ter quantas esposas conseguisse sustentar, e cada esposa viveria na única perspectiva da maternidade, tão valorizada quanto o vínculo entre pessoas e os espíritos ancestrais (Del Priore, 2020, p.15).

Del Priore (2020) destaca que, “os primeiros colonizadores trouxeram da Europa a desconfiança em relação à mulher e o sentimento de que ela cabia em obedecer ao homem.

Trouxeram também, o modelo patriarcal: clãs cujos membros se submetiam ao marido, ao pai ou ao patriarca” (p.19).

Ainda de acordo com a historiadora, 80 a 90% da população, entre os séculos XV e XVII, vivia somente da terra, onde reinava a atividade agrícola. Viver na colônia significava para as mulheres “uma sucessão de dias nos quais sobreviver, trabalhando e aprendendo gestos, aperfeiçoando-os e repedindo-os. Desde sempre há registros de luta renhida pela sobrevivência” (Del Priore, 2020, p.56).

A autora ressalta que, no século XVIII, a população urbana começa a crescer, com forte migração do campo para a cidade e com o fluxo de estrangeiros, devido ao aumento do tráfico de escravizados e escravizadas e, posteriormente, à abertura dos portos e à imigração europeia.

Segundo Rago (2004), no século XIX, o governo brasileiro conseguiu atrair milhares de imigrantes da Europa para trabalhar no Brasil, tanto nas áreas rurais quanto nas urbanas. No entanto, há poucos documentos escritos por mulheres trabalhadoras no Brasil; em geral, são textos de denúncias escritos por militantes políticas e algumas entrevistas orais de períodos mais recentes. Sobre o universo fabril, a maior parte da documentação foi produzida por autoridades públicas. Para a autora,

Isso significa que lidamos muito mais com a construção masculina da identidade das mulheres trabalhadoras do que com sua própria percepção de sua condição social, sexual e individual. Não é à toa que, até recentemente, falar das trabalhadoras urbanas no Brasil significava retratar um mundo de opressão e exploração demasiada, em que elas apareciam como figuras vitimizadas e sem nenhuma possibilidade de resistência. Sem rosto, sem corpo, a operária foi transformada numa figura passiva, sem expressão política nem contorno pessoal (local.485).

A maioria das operárias, nas primeiras fábricas no Brasil, era imigrante europeia; é o que, para Rago (2004), revelam as fotos da grande quantidade de jovens brancas trabalhando nas fábricas, principalmente em São Paulo, e os documentos da época. A autora ainda afirma que

Desde meados do século XIX, o governo brasileiro procurou atrair milhares de imigrantes europeus para trabalhar tanto na lavoura, nas fazendas de café, quanto nas fábricas que surgiam nas cidades, substituindo a mão de obra escrava, especialmente depois da promulgação da Lei do Ventre Livre e da Abolição dos Escravos. Entre 1880 e 1930, entraram no país cerca de 3,5 milhões de imigrantes. Um terço deles, ou melhor, 1.160.000 eram italianos; 1 milhão, portugueses; 560 mil, espanhóis; mais de 112 mil eram alemães; 108 mil, russos e 79 mil, australianos. Desanimados com a difícil condição social em seus países de origem, os

imigrantes sonhavam em fare l' America (“fazer a América”), seduzidos pelos anúncios que acenavam para um futuro extremamente promissor. Esses trabalhadores foram o principal contingente das fábricas que cresciam no Rio de Janeiro e em São Paulo (local.485).

Apesar de haver muitos estudos sobre imigração e industrialização no Brasil, há poucos que se atentam à presença das mulheres nesses processos. Entretanto, a força de trabalho de mulheres e crianças imigrantes era a maioria nas primeiras fábricas brasileiras, uma vez que

Na indústria têxtil, encontravam-se 569 mulheres, o que equivalia a 67,62% da mão de obra feminina empregada nesses estabelecimentos fabris. Nas confecções, havia aproximadamente 137 mulheres. Já em 1901, um dos primeiros levantamentos sobre a situação da indústria no estado de São Paulo constata que as mulheres representavam cerca de 49,95% do operariado têxtil, enquanto as crianças respondiam por 22,79%. Em outras palavras, 72,74% dos trabalhadores têxteis eram mulheres e crianças. Em 1912, os inspetores do Departamento Estadual do Trabalho visitam sete estabelecimentos fabris e constatam que, de um total de 1.775 operários, 1.340 eram do sexo feminino. Em 1919, as mulheres continuavam sendo maioria no ramo, tanto no estado de São Paulo quanto no Distrito Federal. Denunciando a exploração do trabalho na Fábrica de Fiação de Algodão Pedro Stéphan, do Bosque da Saúde, na capital paulista, o jornal operário *A Plebe*, de 25 de setembro de 1919, informava que, dos 200 empregados, 16 eram do sexo masculino, ao passo que 180 eram moças e crianças, algumas com apenas 7 anos de idade. No recenseamento de 1920, foram inspecionadas 247 indústrias têxteis; do total de 34.825 operários arrolados, 14.352 (41,21%) eram homens e 17.747 (50,96%) eram mulheres. Nas 736 indústrias do vestuário e toucador pesquisadas, 5.941 (56,61%) trabalhadores eram do sexo masculino, e 3.554 (33,87%), do sexo feminino (Rago, 2004, local.486).

As fábricas passaram a dominar as principais capitais. As sirenes determinavam a passagem do tempo; na entrada e na saída, via-se rostos mestiços e estrangeiros. As operárias viviam com baixos salários, assédio dos chefes, instalações insalubres e ainda com o preconceito, tanto fora quanto dentro de suas casas, pois as fábricas eram comparadas por seus companheiros a “lugares de perdição” (Del Priore, 2024). Além disso,

A rotina de trabalho nas fábricas era muito pesada, variando de 10 a 14 horas diárias, e estava sob a supervisão dos contramestres e outros patrões. Em geral, na divisão do trabalho, as mulheres ficavam com as tarefas menos especializadas e mal remuneradas; os cargos de direção e de concepção, como os de mestre, contramestre e assistente, cabiam aos homens (Rago, 2004, local.488).

Del Priore (2004) ainda ressalta que quando as fábricas eram mistas, isto é, tinham operárias e operários que compartilhavam das mesmas funções, havia resistência dos

homens, que temiam a concorrência, devido aos baixos salários pagos às mulheres, o que consideravam “desleal competição”.

Por serem muito próximas, as vilas operárias das fábricas, facilitavam a exploração do horário de trabalho, além disso, a insubordinação ao patrão podia levar ao despejo da casa, visto que as vilas pertenciam às fábricas. Essas ameaças eram uma forma eficiente de exercer a autoridade. No entanto, não faltavam reações, por vezes, as mulheres participavam de greves e desobedeciam às regras disciplinares e eram punidas rigorosamente. Os poderes públicos passaram a se preocupar com o movimento operário e a participação feminina, e uma das soluções foi criar um discurso normativo que as tirasse das ruas e as voltasse para o trabalho reprodutivo (Del Priore, 2020). No trabalho produtivo as mulheres passaram a ser vistas como uma ameaça ao patriarcalismo, já que

Muitos acreditavam, ao lado dos teóricos e economistas ingleses e franceses, que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância das mães. As mulheres deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas, se trabalhassem fora do lar; além do que um bom número delas deixaria de se interessar pelo casamento e pela maternidade (Rago, 2004, local.489).

Passaram então a tentar convencer a “mulher de que o amor materno era inato, puro e sagrado e que apenas por meio da maternidade e da educação dos filhos a mulher realizaria sua “vocação natural” (Del Priore, 2020, p.134). Manter o *status quo* com o retorno das mulheres ao trabalho reprodutivo era a meta, contudo, a força de trabalho dispensada era somente das esposas e mães.

Além dos maridos, muitos pais consideravam inadmissível que suas filhas trabalhassem fora de casa; até mesmo entre anarquistas e comunistas, essa inadmissão era compartilhada. Não só a medicina, tentou cientificamente “moralizar” a mulher, como durante o Estado Novo, Getúlio Vargas, concedeu favores à Igreja e selou um “pacto moral” entre o Estado e ela. A Igreja “se tornaria uma grande aliada na consolidação de uma ética cristã baseada na valorização da família, do bom comportamento, do trabalho e da obediência ao Estado” (Del Priore, 2020, p.135). Todavia,

Muito influenciadas pelo filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, pelo pensamento médico vitoriano e por concepções religiosas, as elites intelectuais e políticas do começo do século XX procuraram redefinir o lugar das mulheres na sociedade, justamente no momento em que a crescente urbanização das cidades e a industrialização abriam para elas novas perspectivas de trabalho e de atuação. Formava-se a moderna esfera

pública, espaço em que as novas formas de interação social, bem como as relações entre mulheres e homens, passavam a se pautar por modelos europeus, especialmente franceses e ingleses (RAGO, 2004, local.490).

Com a modernização das cidades “as elites trocaram a vida fechada e isolada do mundo rural e dos pequenos núcleos urbanos, que tinham a igreja como principal espaço de sociabilidade, pelas novas formas de reunião social e de diversão (Rago, 2004, local.490)”.

Segundo a autora,

As mulheres das classes média e alta abandonaram as roupas sóbrias e sisudas e passaram a se vestir de acordo com os ditames da moda francesa. “Na rua da Moóca, na rua Bresser, os automóveis particulares rasgam para as corridas. No Hipódromo coalhado de elegantes, as poules estragam dinheiro.” As costureiras francesas começaram a ser procuradas por mulheres de famílias ricas e por cortesãs de luxo, estas financiadas pelos “coronéis” endinheirados. O *maillot* vermelho progressivamente passou a fazer parte do guarda-roupa das jovens, especialmente nos anos 20, quando a figura da mulher moderna, magra, ágil, agressiva e independente, comparada à melindrosa, à *suffragette* ou às atrizes norte-americanas, passou a ser admirada pelas plateias femininas e masculinas. “Leiam. O recenseamento está pronto. Temos um grande número de mulheres que trabalham. Os pais já deixam as filhas serem professoras. E trabalhar nas secretarias”, dizia uma das “burguesas emancipadas” do romance de Pagu (Rago, 2004, local.490).

O trabalho feminino, apesar de ter sido essencial na formação da sociedade brasileira, por ser restrito à esfera privada e de caráter reprodutivo, durante séculos, também ocasionou a ausência de relatos das mulheres. No entanto,

No seio da sociedade patriarcal, quer acompanhadas, quer sós, as mulheres não apenas assumiam tarefas na divisão de trabalho; na casa ou na rua, elas se sustentavam. Com filhos e agregados, caminhavam com as próprias pernas, criando, gerando e distribuindo riqueza. Sua história está tanto nos grandes gestos de rebeldia contra maridos, amantes ou senhores quanto nas pequenas habilidades e astúcias com que construíam seu cotidiano. Coitadas? Não. Empreendedoras, guerreiras e sobreviventes, ainda que aparentemente submissas ao modelo patriarcal que, como visto, tinha muitas brechas (Del Priore, 2020, p.67).

No século XX, as mulheres brasileiras passaram a se envolver em outras atividades, a atuar no setor de consumo coletivo, nos serviços públicos e no comércio, e a ocupar profissões reconhecidamente “femininas”, ou melhor, feminizadas, como enfermeiras, balconistas, telefonistas, secretárias, datilógrafas e professoras.

3.5 MULHER E RESISTÊNCIA: TRABALHO REPRODUTIVO E TRABALHO PRODUTIVO

Um aspecto que difere particularmente a história das mulheres de outras, é o fato de estar ligada diretamente a um movimento social, uma vez que

por um longo período, ela foi escrita a partir de convicções feministas. Certamente toda história é herdeira de um contexto político, mas relativamente poucas histórias têm uma ligação tão forte com um programa de transformação e de ação como a história das mulheres. Quer as historiadoras tenham sido ou não membros de organizações feministas ou de grupos de conscientização, quer elas se definissem ou não como feministas, seus trabalhos não foram menos marcados pelo movimento feminista de 1970 e 1980 (Tilly, 2007, p.31).

O feminismo se manifesta como coletivo de luta das mulheres na segunda metade do século XX, partindo do reconhecimento da opressão das mulheres, sob a certeza de que as relações entre homens e mulheres não são naturais, sendo assim, são passíveis de transformação. “A reivindicação de direitos nasce do descompasso entre a afirmação dos princípios universais de igualdade e as realidades da divisão desigual dos poderes entre homens e mulheres” (Fougeyrollas-Schwebel, 2009, p.144).

Durante muito tempo foram distinguidas duas ondas históricas dos movimentos feministas, a primeira na segunda metade do século XIX e a segunda na metade dos anos 60 e no início dos anos 70.

Se a demanda por direitos iguais abrange o conjunto das atividades sociais (direitos na família, direito do trabalho), a primeira onda do feminismo é frequentemente apresentada em torno das reivindicações do direito de voto: de fato, é a respeito dessas questões que as ações mais espetaculares foram realizadas nos Estados Unidos e no conjunto dos países europeus. Inversamente, os movimentos feministas dos anos 70 não se fundam na única exigência de igualdade, mas no reconhecimento da impossibilidade social de fundar essa igualdade dentro de um sistema patriarcal (Fougeyrollas-Schwebel, 2009, p.145).

Contudo, a autora pontua, que essa ruptura temporal hoje é descartada por algumas historiadoras, pois acrescentam que entre as décadas de 1920 e 1970, não deixou de haver lutas dos movimentos feministas e que classificá-las somente como duas ondas é de alguma maneira silenciar a história durante décadas.

Dentre as correntes do feminismo das décadas de 60 e 70, é possível destacar o feminismo materialista que emerge “em um momento de intensa luta política das mulheres por seus direitos no Norte Global, intelectuais ativistas francesas e, posteriormente, canadenses, produziram reflexões inovadoras que contribuíram para compreender a

estruturação das hierarquias sociais entre o masculino e o feminino” (Machado; Mano, 2023, p.2). Segundo Machado e Mano (2023),

O movimento de mulheres francês, institucionalizado no *Mouvement de libération des femmes* (MLF), englobava pautas diversas como a legalização do aborto, a reivindicação da liberdade sexual pós maio de 1968, questões ligadas ao trabalho doméstico e a denúncia às violências sofridas. O grupo de ativistas e autoras envolvidas nesse movimento encontrou uma convergência em torno de formulações originais acerca dos mecanismos pelos quais se produzia e se sustentava a opressão das mulheres. Cabe observar que, dentro do MLF, havia diferentes agrupamentos, e que estes se refletiram na divisão da produção teórica daí decorrente. Assim, as feministas materialistas estavam mais próximas ou eram orgânicas das então chamadas “feministas radicais”, que divergiam da corrente ‘luta de classes’. Desta última, participavam militantes de agrupamentos e partidos de esquerda, mais próximas do campo do marxismo (p.3).

Vários segmentos do movimento feminista considerados da “segunda onda” recorreram ao marxismo, “de forma mais ou menos ortodoxa, para desenvolver suas teorizações. Neste período, muitas mulheres começaram a questionar a forma como a esquerda havia tematizado até então a chamada questão feminina” (Abreu, 2018, p.3).

Contudo, as mulheres dessa linha a consideraram insuficiente, tanto teoricamente quanto estrategicamente, pois não tratava da opressão comum às mulheres, já que não estava centrada na opressão das mulheres, mas na do proletariado. Logo então as lacunas teóricas foram percebidas pois

a opressão das mulheres é vista como uma consequência secundária à (e derivada da) luta de classes tal como definida atualmente – ou seja, apenas da opressão dos proletários pelo capital; a opressão das mulheres onde o capitalismo enquanto tal foi destruído é atribuída a causas puramente ideológicas – o que implica uma definição não marxista e idealista da ideologia como um fator que pode subsistir na ausência de uma opressão material que ela serve para racionalizar. Esses postulados entram em contradição com a dinâmica do movimento; a tomada de consciência, por parte das mulheres, de uma dupla exigência, teórica e política: buscar as razões estruturais que fazem com que a abolição das relações de produção capitalista em si não baste para libertá-las; constituir-se como força política autônoma (Delphy, 2015, p.100).

Foi na década de 70, na França, impulsionado pelo movimento feminista marxista, que o objeto de estudo, a divisão sexual do trabalho, ampliou-se, fundamentando suas bases teóricas. Segundo Keorgoat (2009), o movimento feminista emergiu a partir “da tomada de consciência de uma opressão específica: tornou-se coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho era realizada gratuitamente pelas mulheres” (Kergoat, 2009, p.68).

Onde esse trabalho não era realizado para si, mas para o outro, pela naturalização do que é ser mulher e do que está relacionado ao amor maternal, trabalho esse invisibilizado ao longo de toda a história.

Para analisar a opressão das mulheres, o movimento partiu do materialismo histórico considerando sua análise dos antagonismos de classe, ou seja, do lugar ocupado no processo de produção. Delphy (2015) compreende, então, que o trabalho doméstico define a posição das mulheres no sistema de produção e que esse trabalho não remunerado é a base do sistema de exploração do patriarcado. E ressalta:

Todas as sociedades atuais, inclusive as “socialistas”, repousam, no que diz respeito à criação dos filhos e aos serviços domésticos, no trabalho gratuito das mulheres. Esses serviços são fornecidos apenas no âmbito de uma relação particular com um indivíduo (marido), são excluídos do domínio da troca e, conseqüentemente, não têm valor. Não são remunerados. Os benefícios recebidos pelas mulheres são independentes do trabalho fornecido e não são pagos em troca deste, ou seja, como um salário ao qual o trabalho efetuado dá direito, mas como uma doação. A única obrigação do marido – que evidentemente é de seu interesse – é prover as necessidades de sua mulher ou, em outras palavras, manter sua força de trabalho (p.102).

A autora defende que o trabalho doméstico não é analisado em termos de valor, mas de exploração do excedente específico, o que o diferencia do modo de produção capitalista e o coloca no modo de produção patriarcal; contudo, ele coexiste com o primeiro. Afirma, também, que

não é a natureza dos trabalhos efetuados pelas mulheres que explica suas relações de produção, longe disso, mas que são essas relações que explicam que seus trabalhos sejam excluídos do mundo do valor. São as mulheres que são excluídas do mercado (da troca) enquanto agentes econômicos e não sua produção (Delphy, 2015, p.102).

No entanto, “pouco a pouco, as pesquisas se desligaram dessa referência obrigatória para analisar o trabalho doméstico como atividade com o mesmo peso do trabalho profissional” (Kergoat, 2009, p.69). O que tornou possível considerar simultaneamente o trabalho doméstico e o trabalho profissional, para problematizar a divisão sexual do trabalho.

Nisso, a “família” enquanto natural e biológica, também passou a ser questionada e compreendida como um lugar do exercício de um trabalho, o que desfez também a ideia de trabalho somente assalariado, produtivo realizado pelo trabalhador homem, qualificado e branco (Kergoat, 2009).

3.6 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

O trabalho feminino pode ser definido como o tema que legitimou a entrada das pesquisas sobre as mulheres na academia brasileira. De acordo com Bruschini (1994), isso deve-se a dois fatores: o primeiro diz respeito à centralidade do trabalho nas teorias sociológicas e o segundo, por se tratar de uma temática de extrema importância para o feminismo. Ao analisar os rumos do debate de gênero no Brasil, ela ressalta que a partir

[...] de uma preocupação inicialmente centrada na incorporação ou expulsão da força de trabalho feminina do mercado sob os efeitos do capital, os textos foram pouco a pouco revelando maior sensibilidade tanto para fatores culturais e simbólicos que também explicam a subordinação feminina, quanto para a inserção das mulheres no espaço da reprodução familiar (p. 20-21).

Em diversos países avançados se vivencia o aumento relevante da força de trabalho feminina que já atinge mais de 40%, principalmente no trabalho *part time*, trabalho esse precário e desprovido de regulamentação. Já, por exemplo, no Reino Unido, o trabalho feminino superou o masculino. No entanto, a força de trabalho feminina, em termos de condições salariais, é bem mais precária se comparada com a remuneração auferida pelo trabalho masculino. Isso também se refere a “quanto aos direitos e condições de trabalho” (Antunes, 2009, p.105). Diante disso, Kergoat (2009) destaca que

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente diferentes. Eles formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como todas as relações sociais, possuem uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, concisamente, divisão sexual do trabalho (p.67).

No âmbito da família, a divisão sexual do trabalho, é algo primitivo, Marx e Engels (1977) afirmam que “a primeira divisão do trabalho é a que se faz entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos” (p.70). Aos homens era destinada a manutenção da prole, enquanto às mulheres eram atribuídos os cuidados com os filhos e o lar. Neste sentido,

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.) (Kergoat, 2009, p.67).

Essa divisão possui dois pressupostos principais: separar (trabalho de homem e de mulher) e hierarquizar (o trabalho de homem é mais valorizado do que o de mulher). Esses pressupostos “podem ser aplicados graças a um processo específico de legitimação – a ideologia naturalista –, que relega o gênero ao sexo biológico e reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados (Kergoat, 2009, p.68)”.

No entanto, a divisão sexual do trabalho, não é algo imutável, apesar dos pressupostos continuarem os mesmos, as modalidades variam no tempo e no espaço (Kergoat, 2009). Um exemplo ocorre na Idade Moderna, onde a força de trabalho das mulheres expandiu para além do espaço doméstico, isto é, da esfera reprodutiva em que

[...] é evidente que a mulher trabalhadora já existia muito antes do advento do capitalismo industrial, ganhando o seu sustento como fiandeira, costureira, ourives, cervejeira, polidora de metais, fabricante de botões ou de rendas, ama, criada de lavoura ou criada doméstica nas cidades e nos campos da Europa e da América (Scott, 1994, p.443).

Porém, foi no século XIX, após a primeira Revolução Industrial, que houve um aumento significativo na inserção da força de trabalho feminina no mercado produtivo. A mulher trabalhadora é, portanto, “um produto da Revolução Industrial, não tanto porque a mecanização tenha criado para ela postos de trabalho onde antes não existiam (mesmo se esse foi seguramente o caso em algumas áreas), mas porque, no decurso da mesma, ela se tornou uma figura perturbadora e visível” (Scott, 1994, p. 443).

Com o aumento da força de trabalho feminina no mercado produtivo e o avanço das máquinas, exacerbou-se, ainda mais, a divisão do trabalho. Se por um lado eram necessários operários qualificados, a cargo da manutenção e do conhecimento técnico, por outro, estavam trabalhadores e trabalhadoras não qualificados, que não detinham conhecimento técnico, esses e essas eram os operadores e operadoras das máquinas.

Segundo Hobsbawm (2000, p. 45) foi a “produção de algodão, a primeira a se industrializar [...]”, essa indústria que iniciava necessitava de força de trabalho de baixo custo o que resultou na contratação de mulheres e crianças que vendiam sua força de trabalho como uma maneira de complementar a renda familiar. O que ocasionou diversas vantagens para o capital visto que

[...]a fabricação do algodão contribuía mais para a acumulação de capital que outras, ao menos porque a rápida mecanização e o uso generalizado de mão-de-obra barata (de mulheres e adolescentes) permitia uma elevada transferência dos rendimentos do trabalho para o capital (Hobsbawm, 2000, p.65).

A sociedade capitalista exige, periodicamente, o trabalho das mulheres, embora de prestígio reduzido, pois seus rendimentos são necessários à sua sobrevivência. Trata-se, portanto, de uma questão de sobrevivência do próprio sistema, por simples motivos:

Primeiro, porque o equilíbrio da sociedade é incompatível com a generalização dos problemas sociais e seus efeitos disnômicos; segundo, porque as mulheres constituem metade da humanidade, sendo, pois, mesmo que se atente apenas para a sua condição de reprodutoras, imprescindíveis à conservação da sociedade (Saffioti, 1976, local.20).

Essa divisão sexual do trabalho, além de separar e articular produção e reprodução, também “estrutura as relações no trabalho produtivo, permite recolocar a questão da relação entre a dinâmica das relações capitalistas de trabalho e a força de trabalho feminina sob um ângulo que integra os dois níveis, sexualizando as relações de trabalho e as relações sociais” (Souza-Lobo, 2021, p.154).

A ideia de que a divisão sexual do trabalho não só separa e articula produção e reprodução, mas estrutura as relações no trabalho produtivo, permite recolocar a questão da relação entre a dinâmica das relações capitalistas de trabalho e a força de trabalho feminina sob um ângulo que integra os dois níveis, sexualizando as relações de trabalho e as relações sociais. Essas máquinas propiciaram enormemente o trabalho de mulheres e crianças, já que era necessária, pouca força muscular para operá-las. Cabe ressaltar que,

Na fase de implantação do capitalismo, o gigantesco arsenal mecânico, destinado a eliminar trabalho humano, absorve imensas quantidades de força de trabalho de homens, mulheres e crianças. O processo de acumulação do capital, nesta fase, não apenas elimina menos trabalho do que a máquina está apta a fazê-lo; elimina, por vezes, o trabalho do chefe da família não porque haja a nova sociedade subvertido a hierarquia familiar, mas porque a tradição de submissão da mulher a tornou um ser fraco do ponto de vista das reivindicações sociais e, portanto, mais passível de exploração (Saffioti, 1976, local.20).

Contudo, a destreza, precisão, habilidade e rapidez, qualidades “femininas”, tampouco eram valorizadas tanto quanto as qualidades “masculinas”, como a força, por exemplo. Foi a partir desse processo que o capital integrou e reforçou a subordinação feminina, subordinação já imposta na sociedade e na família (Souza-Lobo, 2021). Antunes (2009) afirma que

Na divisão sexual do trabalho, operada pelo capital dentro do espaço fabril, geralmente as atividades de concepção ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares e muitas vezes fundadas

em trabalho intensivo, são destinadas às mulheres trabalhadoras (e, muito frequentemente também aos trabalhadores/as imigrantes e negros/as) (p.105).

Cabe ressaltar, que essa subordinação da mulher ainda se alicerçou com respaldo da ciência, pois a medicina social assegurava como características das mulheres, por razões inatas: “a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal” (Soihet, 2004, local.304). Já em relação ao homem, eram asseguradas “a sua força física, uma natureza autoritária, empreendedora e racional, e uma sexualidade sem freios” (Soihet, 2004, local.304). Diversas correntes feministas

[...] afirmam a existência da subordinação feminina, mas questionam o suposto caráter natural dessa subordinação. Elas sustentam, ao contrário, que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente. Isto é fundamental, pois a idéia subjacente é a de que o que é construído pode ser modificado (Picitelli, 2002, p.9).

O século XIX é ainda marcado pela distinção entre espaços público e privado, excluindo as mulheres do espaço público. Essa exclusão apoiava-se também na medicina e na biologia, que alegavam haver aptidões particulares entre os gêneros: “aos homens o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão; às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (Perrot, 2022, p. 186).

A divisão sexual do trabalho, fundamenta-se não somente no antagonismo entre os gêneros, mas também nas relações de exploração de um sobre o outro. A “divisão social e técnica do trabalho é acompanhada de uma hierarquia clara do ponto de vista das relações sexuadas de poder” (Hirata, 2002, p. 280).

Ao situar os homens no campo produtivo, a funções mais valorizadas e as mulheres no campo reprodutivo, com funções menosprezadas, baseia-se na dicotomia naturalizada da separação dos gêneros e distingue trabalhos de homens e trabalho de mulheres, criando uma hierarquia de mais valor no trabalho destinado aos homens. “O marido, tendo recebido mais instrução, é o chefe por lei e também graças ao dinheiro que traz para casa, ele se acha (e ele de fato é) superior à mulher, pois ela só aporta o pequeno salário de sua jornada e na casa não passa de uma humilde serva” (Tristán, 2019, p.118).

O que torna presente “uma única divisão sexual do trabalho operando na produção e na reprodução, materializando sempre, em ambos os aspectos, a subordinação de um sexo

ao outro” (Combe; Haicault, 1986, p. 26). A partir do momento que as figuras masculinas são associadas à razão e ao poder

[...] as organizações burocráticas, baseadas na racionalidade e na hierarquia, tendem a reservar para as mulheres posições subordinadas. Os processos pelos quais se introduz esta “sexualização” do poder no emprego são múltiplos e complexos. Eles passam também pela mediação da sexualidade. Nos espaços mistos do trabalho onde convivem homens e mulheres pode-se identificar um mecanismo quase universal: a construção da diferença. Ora, em matéria de categorização social, a via é estreita entre diferenciar e hierarquizar (Daune-Richard, 2003, p. 74).

De acordo com Bruschini (2000), um dos principais fatores que impedem uma maior valorização das mulheres no mercado de trabalho é a continuidade do modelo de família patriarcal, onde as mulheres são as principais responsáveis pelas tarefas domésticas e pela educação dos filhos. O que as colocam em posição desprivilegiada no mercado de trabalho, visto que elas precisam conciliar o trabalho doméstico com o trabalho profissional e assim o mercado lhes proporcionam posições secundárias, pois

Ao tornar o papel reprodutivo da mulher um substituto de seu papel produtivo, a sociedade potencia a determinação sexo, distanciando, na esfera social, a mulher do homem. Eis por que a liberdade feminina está estreitamente ligada à possibilidade de a mulher aceitar ou rejeitar livremente a maternidade. Todavia, a prática da sexualidade independentemente da reprodução não se vincula apenas ao desenvolvimento técnico da sociedade, mas liga-se ainda a fatores de natureza ideológica, sobretudo religiosa, e às diversas políticas demográficas (Saffioti, 1976, local.46).

Cabe destacar que essa divisão sexual do trabalho, além de se sustentar na construção histórica e social do antagonismo de gênero, alicerça-se, primeiramente, na desigualdade de classe, pois se “as mulheres da classe dominante nunca puderam dominar os homens de sua classe, puderam, por outro lado, dispor concreta e livremente da força de trabalho de homens e mulheres da classe dominada” (Saffioti, 1976, p.45). Antunes (2009, p.109) destaca que

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho (p.109).

Além disso, a colaboração entre homens e mulheres é subordinada à classe social que estão inseridos, tratando-se do setor da produção de bens e serviços, ainda são mais nítidas as diferenças nas relações de gênero de uma classe para outra, pois

Entre as mulheres e homens da burguesia a solidariedade de classe se estabelece inteiramente; nada há que mine sua coesão, pois a mulher se beneficia da apropriação da mais-valia criada pelo trabalho do produtor imediato por parte de seu marido. Na classe trabalhadora, a solidariedade é, às vezes, turvada por uma semiconcorrência entre os sexos. A mulher proletária e dos estratos médios da sociedade disputa com os homens de sua mesma posição social os postos que lhe possam garantir o sustento (Saffioti, 1976, local.45).

Ainda de acordo com Saffioti (1976), é a identidade de classe que promove a concorrência entre homens e mulheres que compõem a base da pirâmide social, sendo também responsável pela solidariedade entre eles nos escalões superiores. Para ela,

A grande maioria dos homens, centrando sua visão sobre as mulheres como sua concorrente real no mercado de trabalho, deixa de perceber a situação feminina, e sua própria, como determinadas pela totalidade histórica na qual ambos estão inseridos. Deixando-se mistificar pelo prestígio que lhe é conferido se obtiver pelo seu trabalho remuneração suficiente para permiti-lhes manter a esposa afastada das funções produtivas, não percebe que a mulher não ativa economicamente pode significar uma ameaça ao seu emprego enquanto trabalhadora potencial e que o trabalho não pago que ela desenvolve no lar contribui para a manutenção da força de trabalho tanto masculina quanto feminina (local.41).

Contudo, a emancipação das mulheres não perpassa somente pelo viés econômico, uma vez que mesmo as mulheres das classes mais privilegiadas, sofrem o impacto de injunções sociais, haja vista que “desde o desenvolvimento da indústria farmacêutica até as ideologias, tudo reflete na condição feminina” (Saffioti, 1976, local.46).

A ampliação da força de trabalho feminina no mundo produtivo nas últimas décadas é, certo, que faz parte do processo de emancipação das mulheres, tanto relacionada à sociedade de classes quanto à subordinação ao masculino, que se baseiam na divisão social e sexual do trabalho. “Mas – e isso tem sido central – o capital incorpora o trabalho feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho” (Antunes, 2009, p.109). Às mulheres fica destinado o trabalho produtivo precarizado e desvalorizado, ou seja, os trabalhos considerados “de mulher”. E

[...] o caráter excludente desta feminização do mercado de trabalho se expressa no seu confinamento em ocupações de menor prestígio social, na alta instabilidade, nas reduzidas chances de mobilidade, na desigualdade

de oportunidade para homens e mulheres e nas assimetrias salariais entre eles, assim como na desvalorização das atividades qualificadas como femininas e nas desigualdades de acesso aos postos considerados masculinos (Araújo, 2001, p. 136).

As barreiras colocadas pela sociedade de classes na integração das mulheres no mundo produtivo, no entanto, não são uniformes, pois esses obstáculos regulam-se pela necessidade das mulheres de se realizarem a partir do trabalho, “as oportunidades sociais oferecidas aos contingentes femininos variam em função da fase de desenvolvimento do tipo social em questão ou, em outros termos, do estágio de desenvolvimento atingido por suas forças produtivas (Saffioti, 1976, local.35-36)”.

Cabe acrescentar que o capital tem se apropriado, de maneira intensiva, da polivalência e da multiatividade das forças produtivas do trabalho feminino. Aproveitando-se da experiência que as mulheres trazem da esfera do trabalho reprodutivo, isto é, do trabalho doméstico. “Enquanto os homens – pelas condições histórico-sociais vigentes, que são, como vimos, uma construção social sexuada – mostram mais dificuldades em adaptar-se às novas dimensões polivalentes (Antunes, 2009, p.110)”.

Antunes (2009) pontua que a inserção cada vez mais efetiva das mulheres no mundo produtivo, se, parcialmente, é uma emancipação da exploração do capital e da subordinação e opressão dos homens, o sistema soube convertê-la em fonte de intensificação das desigualdades. E afirma, ainda, que

No processo mais profundo de emancipação do gênero humano, há uma ação conjunta e imprescindível entre os homens e as mulheres que trabalham. Essa ação tem no capital e em seu sistema de metabolismo social a fonte de subordinação e estranhamento. Uma vida cheia de sentido, capaz de possibilitar o afloramento de uma subjetividade autêntica, é uma luta contra esse sistema de metabolismo social, é a ação da classe do trabalho contra o capital. A mesma condição que molda as distintas formas de estranhamento, para uma vida desprovida de sentido no trabalho, oferece as condições para o afloramento de uma subjetividade autêntica e capaz de construir uma vida dotada de sentido (p.110).

Apesar da subordinação e opressão das mulheres diante aos homens ser pré-capitalista, o capital, minunciosamente, soube utilizar dessas fontes, intensificando as desigualdades, com isso, a luta feminista pela emancipação pré-capitalista, tornou-se ainda mais necessária e complexa sob o domínio do capital. Todavia, essa luta não se esvai com o capitalismo “pois o fim da sociedade de classes não significa direta e imediatamente o fim da opressão de gênero” (Antunes, 2009, p.110). Entretanto

[...] o fim das formas de opressão de classe, se geradoras de uma forma societal autenticamente livre, autodeterminada e emancipada, possibilitará o aparecimento de condições histórico-sociais nunca anteriormente vistas, capazes de oferecer condicionantes sociais igualitários que permitam a verdadeira existência de subjetividades diferenciadas, livres e autônomas (Antunes, 2009, p.110).

O que tornaria as diferenças de gênero distintas e autênticas, já que a relação entre homens e mulheres não seria mais permeada pela opressão que se manifesta em múltiplas formas na sociedade de classes. Cabe destacar que, se a emancipação da classe trabalhadora perpassa por homens e mulheres que vivem do trabalho, a emancipação das mulheres é uma conquista feminina em prol da libertação das mulheres e, conseqüentemente, das humanidades. Haja vista que

[...] a preservação do *status quo* consulta o interesse dos homens, ao passo que transformações no sentido da igualdade social entre homens e mulheres respondem às aspirações femininas. Não há, pois, possibilidade de se considerarem os interesses das duas categorias como apenas conflitantes. São, com efeito, contraditórios. Não basta ampliar o campo de atuação das mulheres. Em outras palavras, não basta que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas, políticas, religiosas etc., tradicionalmente reservada aos homens. Como já se afirmou, qualquer que seja a profundidade da dominação-exploração da categoria mulheres pela dos homens, a natureza do patriarcado continua a mesma. A contradição não encontra solução neste regime. Ela admite a superação, o que exige transformações radicais no sentido da preservação de diferenças e da eliminação das desigualdades pelas quais é responsável a sociedade. Já em uma ordem não patriarcal de gênero a contradição não está presente. Conflitos podem existir e para este tipo de fenômeno há solução nas relações sociais de gênero isentas de hierarquias, sem mudanças cruciais nas relações sociais mais amplas (Saffioti, 2015, local.114).

Portanto, a libertação feminina ainda perpassa pela emancipação das mentes do pensamento patriarcal e de sua prática, pois só assim, mulheres e homens poderão construir “um mundo livre de dominação e hierarquia, um mundo verdadeiramente humano” (Lerner, 2019, p.280).

O capitalismo, ao incorporar o patriarcalismo e restabelecer a divisão sexual do trabalho, definiu, delimitou e desvalorizou a força de trabalho feminina. Nesse processo, diversas profissões foram feminizadas, especialmente aquelas vinculadas ao ato de cuidar, o que contribuiu para o aprofundamento das desigualdades. Isso ocorre porque o cuidado é historicamente associado ao trabalho reprodutivo, exercido quase exclusivamente pelas mulheres. Além disso, o acesso à educação das mulheres ocorreu tardiamente, fator que também contribuiu para a intensificação dessas desigualdades.

4 TRABALHO DE MULHER: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

4.1 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES

A educação e a profissionalização das mulheres, ao longo da história, foram sistematicamente relegadas a um plano secundário. Sob a égide de imposições socioculturais e de construções naturalizadas em torno de sua biologia, a mulher foi reiteradamente condicionada ao espaço privado e à função reprodutiva. Tal processo não apenas limitou o acesso feminino ao saber, mas também transformou a falta de acesso em um mecanismo de subordinação. “Isso implica o estabelecimento de relações de poder entre os dois sexos que passam, também, pela questão do saber, dado que o conhecimento e o poder estão necessariamente interligados (Almeida, 1998, p.31). Distanciar a mulher, neste caso, do saber foi uma forte estratégia de controle e de manutenção dos mecanismos de dominação e, conseqüentemente, do *status quo*.

Perrot (2019) afirma que o conhecimento e o acesso a ele habitualmente foram contrários à feminilidade. Ao analisar as escrituras judaico-cristãs, a autora destaca que “o saber é o apanágio de Deus e do Homem, seu representante sobre a terra. É por isso que Eva cometeu o pecado supremo. Ela, mulher, queria saber; sucumbiu à tentação do diabo e foi punida por isso” (p.91).

Segundo Silva (2015) a punição de Eva por ter desacatado as ordens divinas, por seu ímpeto de saber além, não foi abrandada, pelo contrário, foi severa. O autor ressalta que:

Por ter induzido o homem à desobediência e a pecar contra Deus, Eva, e por extensão, todas as mulheres, além de procriarem com dores, se tornariam objeto do desejo de seus maridos e seriam por eles governadas. De companheira idônea antes do pecado, transformou-se em criatura subalterna sem vontade e desejo próprio (p.163).

Perrot (2019) ainda afirma que as religiões como o cristianismo, o judaísmo e o islamismo, restringiram suas Escrituras à interpretação exclusiva dos homens e que somente na Reforma Protestante ocorreu uma ruptura. Silva (2015) pontua que

A Reforma Protestante, apesar de não ter transformado radicalmente as concepções e as práticas femininas, trouxe mudanças substanciais nas representações e nos papéis designados às mulheres, comparados com a visão predominante no catolicismo medieval. Alguns especialistas chegam a afirmar que a Reforma proporcionou mudanças fundamentais na esfera familiar ou do mundo feminino, tanto quanto na esfera econômica e política. Na explicitação do seu conceito de vocação, matriz do pensamento social protestante, Lutero afirmou que “pela fé um magistrado

pode exercer a vocação cristã no mundo, tanto quanto uma dona de casa” (p.164).

Porém, a culpabilidade de Eva foi reafirmada por Lutero, como punição, coube a subalternidade das mulheres frente aos homens por determinação divina. As filhas de Eva, ou seja, a todas as mulheres, caberia o espaço privado de suas casas, visto que o espaço público lhes foi proibido como um castigo (Silva, 2015).

No entanto, a concepção luterana “trazia como inovação a doutrina do sacerdócio universal do cristão, que nivela homens e mulheres diante de Deus, comissionando-os igualmente para a vocação cristã, para o serviço divino, estendido a todos os cristãos, independentemente do gênero” (Silva, 2015, p.164).

A Reforma, segundo Silva (2015), apesar de reafirmar a subalternidade das mulheres em relação aos homens, instituiu que a leitura e o estudo bíblicos eram uma necessidade do fiel protestante, independentemente de gênero. Isso impulsionou o acesso à leitura das mulheres e motivou a alfabetização delas, muitas passaram a ter como professores os seus próprios maridos. Com isso

Os líderes da Reforma e suas peças de propaganda atingiram um filão de prosélitos assaz promissor: uma multidão de mulheres ávidas por melhores espaços públicos, fatigadas do fardo doméstico e do silêncio eclesial, encontraram nas comunidades protestantes o acolhimento espiritual e um espaço de sociabilidade nunca dantes vivido na Igreja Católica, com seus padres misóginos. Nesses interstícios os reformadores e algumas mulheres protestantes souberam trabalhar eficazmente para atrair o contingente feminino (p.165).

Ao fazer da leitura da Bíblia uma obrigação tanto dos homens quanto das mulheres, a Reforma, contribuiu diretamente para a instrução das meninas. O que, de acordo com Perrot (2019), desencadeou, na Europa protestante do Norte e do Leste, a abertura de escolas para meninos e meninas. Além disso, constatou-se

[...]na França, uma dissimetria sexual na alfabetização entre um lado e outro da linha Bordeaux/Genebra. A instrução protestante das meninas teria consequências de longa duração sobre a condição das mulheres, seu acesso ao trabalho e à profissão, as relações sobre o sexo e até sobre as formas do feminismo contemporâneo. O feminismo anglo-saxão é um feminismo do saber, muito diferente do feminismo da maternidade da Europa do Sul (p.91).

Com o tempo, segundo Perrot (2019), ocorreram algumas mudanças, no século XVII, a marquesa de Rambouillet, por exemplo, para atender às reivindicações das mulheres pela

escrita e pelo bem falar, fez de seu “salão azul” um lugar de refinamento dos costumes e da linguagem.

Contudo, a resistência ao saber das mulheres, continuou durante séculos. Em tal contexto, “na Europa, durante o século XVIII, a pedagogia moderna surge reatualizando o tradicionalismo ao pensar práticas educativas articuladas à lógica da divisão sexual do trabalho (Santos, 2014, p.591)”.

A pedagogia moderna emergiu influenciada principalmente pelos filósofos do Iluminismo, que defendiam que deveriam ser ministradas às meninas “luzes amortecidas”, que não as distanciassem de seus deveres. Em consonância com Rousseau (2004):

Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres das mulheres em todos os tempos, e o que lhes deve ser ensinado desde a infância (p.527).

Ou seja, para Rousseau (2004) a educação baseada na razão era algo exclusivamente masculino, já que “uma vez que se demonstrou que o homem e a mulher não são e nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação” (p.524) e as “luzes amortecidas” que deveriam ser oferecidas às mulheres, eram justamente para que elas pudessem aprender a melhor maneira de agradar e servir aos homens.

Sob esse viés, a educação feminina era até necessária, contudo, não sua real instrução. A educação das meninas era praticamente voltada apenas para torná-las agradáveis e úteis, para que pudessem exercer seus papéis de mulher, dona de casa, esposa e mãe de acordo com os requisitos impostos socialmente. Ainda era preciso “inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas” (Perrot, 2019, p.93). Esses ensinamentos, apesar de serem defendidos para todas as mulheres, variavam em seus métodos de acordo com a classe social, como pontua Perrot (2019):

Nas famílias aristocráticas ou abastadas, preceptores e governantas ministram suas lições em domicílio e tudo depende de sua qualidade, não raro bastante boa. As meninas aprendem a equitação e as línguas estrangeiras, principalmente francês e inglês. [...] Nas famílias burguesas, elas recebem aulas e vão completar sua educação em pensionatos, no período entre 15 e 18 anos. Aí elas aprendem a arte do entretenimento: desenho, piano, “ópio das mulheres”, que lhes permitirá encantar serões familiares e recepções em sociedade. No século XX multiplicam-se os

pensionatos religiosos, que trazem prosperidade às congregações femininas, mas também abrem muitos pensionatos laicos de dimensões menores, que garantem a subsistência a mulheres instruídas mas desprovidas de recursos monetários. As moças das camadas populares ajudam suas mães e frequentam os ateliês das “irmãs de caridade”, onde aprendem a ler, contar, orar e coser. Isso porque a costura é uma obsessão nesse grande século de têxtil (p.94).

Essa educação, quase exclusivamente privada, tinha como pilares a família e a religião. O Estado, na França, encarregava-se da instrução de seus futuros chefes e trabalhadores, isto é, os meninos. A instrução das meninas ficava a cargo de suas mães e da Igreja (Perrot, 2019).

Esse cenário passou por transformações quase simultâneas em toda a Europa. Em 1880, as meninas puderam começar a frequentar o ensino primário e, em 1900, o ensino secundário (Perrot, 2019). No início do século XX, com a intervenção do movimento feminista que eclodiu na América do Norte e na Europa, foi sepultada definitivamente a compreensão da educação medieval, que via a instrução feminina como “contaminadora da consciência e perigosa para a pureza do corpo e da alma das mulheres” (Almeida, 1998, p.34).

Ainda segundo Almeida (1998), o movimento feminista, do início do século XX, liderado por mulheres que pertenciam a uma elite econômica e intelectual, via somente uma saída para romper com os mecanismos vigentes de subordinação: ter direito a uma educação igual a dos homens e assim poder exercer uma profissão.

Os ideais desse movimento repercutiram na América Latina e chegaram ao Brasil, o que também desencadeou diversas transformações na educação voltada às mulheres brasileiras. Para compreender a influência desse momento histórico na educação das mulheres no Brasil, é necessário compreender o início da educação formal em terras brasileiras, a partir da denominada colonização do Brasil.

4.2 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL

De acordo com Tobias (1986), a educação no Brasil possui múltiplas histórias, que começam antes mesmo da chegada dos portugueses. Os povos indígenas já possuíam formas próprias de ensinar e aprender, baseadas na transmissão oral, na prática cotidiana e no convívio comunitário. Esse processo era voltado a preparar as novas gerações para a vida adulta e para as responsabilidades dentro da tribo, caracterizando-se como uma educação empírica, coletiva e profundamente ligada à sobrevivência e à cultura do grupo.

O autor ainda destaca que, com a colonização, a educação foi incorporada ao projeto de dominação portuguesa, assumindo um papel central na catequese e na aculturação dos indígenas. A Companhia de Jesus, ao lado do governo colonial, passou a organizar o ensino formal, unindo a defesa da fé católica aos interesses do Estado. Os colégios jesuítas, orientados pelo *Ratio Studiorum* de 1599, priorizavam a formação da elite colonial, deixando indígenas, negros, mestiços e mulheres à margem do processo educacional, restritos a formas rudimentares de instrução ou ao aprendizado doméstico.

Assim, a história da educação brasileira na Colônia revela um duplo movimento: por um lado, a catequização e submissão dos indígenas; por outro, a consolidação de uma elite branca instruída, alinhada aos ideais de Portugal e da Igreja. Como sintetiza Saviani (2011), tratava-se de um processo articulado entre colonização, educação e catequese, que visava “a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores” (p. 29).

Nesse contexto, na sociedade rude que se estabeleceu no Brasil após a colonização, a instrução tinha como principais objetivos a catequização dos indígenas e a formação de uma elite intelectual branca. Para tanto, os jesuítas foram criando escolas de primeiras letras e fundando colégios, chegando a contar com uma vasta rede de ensino, até sua expulsão no século XVIII. Os jesuítas representavam “a única força capaz de se contrapor aos excessos da autoridade do patriarca, sancionavam positivamente o regime e, hábil e sutilmente, doutrinavam os meninos nas escolas e as mulheres nas capelas e igrejas” (Safiotti, 1976, local. 102).

A educação escolarizada jesuítica, como visto, era voltada apenas aos meninos indígenas e aos filhos de brancos. Desprendidos das tradições europeias, indígenas da Bahia procuraram Nóbrega e pediram que os jesuítas também fundassem escolas para suas filhas. No entanto,

A ideia, surpreendentemente original, se não estapafúrdia para a mentalidade europeia, foi muito bem recebida por Nóbrega, que conseguiu, em favor dela, interessar Tomé de Souza e autoridades da Bahia. A Metrópole, contudo e, com ela, toda a Europa, apesar das inovações renascentistas, jamais pensara em educação para a mulher. Portanto, não era para índias, consideradas inferiores, que iria a Rainha D.^a Catarina, aos pedidos insistentes de Nóbrega, conceder licença de frequentarem escola. A Rainha nem se quer respondeu à inovadora solicitação do Provincial do Brasil (Tobias, 1986, p.45).

Enquanto esses projetos continuavam apenas no plano das ideias, Nóbrega ia arrebanhando meninas indígenas para lições cristãs diárias nas capelas dos colégios já fundados. Esse projeto não se consolidou, pois, a única resposta vinda de Portugal, continuou sendo o silêncio e as indígenas e por consequência todas as mulheres brasileiras, continuaram a nascer e a viver ignorantes, analfabetas, tendo por instrução somente a educação empírica. Sem sequer saberem assinar o próprio nome, as mulheres foram condenadas ao espaço privado de suas casas, tendo a Igreja como seu único refúgio. Tobias (1986) ainda afirma que:

Alcântara Machado, que investigou os 450 inventários da Vila de São Paulo de 1578 a 1700, constatou que, das milhares de mulheres nele mencionadas, “somente duas sabem assinar o nome: Leonor de Siqueira e Madalena Holsquor, que parece flamenga. Bem significativa a forma por que nos documentos do tempo se declara o motivo de ser o ato assinado por outrem: a pedido da outorgante, por ser mulher e não saber ler” (p.46).

Se para os meninos a presença dos jesuítas significou a iniciação às primeiras letras, para as mulheres a Companhia de Jesus simbolizava o refúgio, nesse sentido, a atuação dos jesuítas sobre a mulher não lhe ofereceu nenhuma libertação, pois o que lhes ensinaram foi a submeter-se à Igreja e ao matrimônio, a fim de fazer da mulher um ser submisso, sedentário, religioso e de restrita participação social e cultural. As ordens religiosas legitimavam a situação em que o regime vigente colocava a mulher branca, sua reclusão e ignorância

[...]se ligavam, evidentemente, à licenciosidade dos costumes que uniam senhores e escravas. Como dois elementos de um mesmo sistema, um não poderia alterar-se sem que o outro viesse a sofrer modificações. Ora, se o clero concordava e até tirava proveito da amoralidade reinante nas senzalas, não poderia, é óbvio, pretender alterar as condições de vida da mulher da camada senhorial. A esta a Igreja Católica importa a filosofia da negação dos prazeres terrenos em benefício do bem-estar na vida post-mortem (Saffioti, 1976, local. 102).

Assim, o Brasil “fechou as portas” à escolarização da mulher brasileira, que permaneceu trancada em sua casa. Por lhe ser negada a educação escolarizada, a mulher continuou sendo educada, quase exclusivamente, de maneira empírica nos primeiros séculos. Tobias (1986) ainda acrescenta que:

Diferentemente dos alemães, dos ingleses, dos franceses e da Europa em geral, o português à semelhança da Grécia clássica, mantinha a mulher tanto criança como adulta enclausurada dentro da casa, hábito esse transplantado para o Brasil e aqui, tanto mais e profundamente cultivado,

quando tinha que defendê-la numa terra selvagem, falta de mulheres, de leis e de policiamento, onde o sexo fraco, se exposto, seria presa fácil e rápida da sede de aventureiros e degredados, espalhados por toda parte (p.75).

A educação empírica, de submissão e silenciadora, destinada à mulher, ocorria primeiro na casa do patriarca e depois com seu esposo, sendo até mesmo notada por estrangeiros, desabituaados a essas “esquisitices”, por viverem fora do Brasil. Junto ao silenciamento e à ausência de saber escolarizado, vieram o “analfabetismo ingênito da mulher brasileira, sua associabilidade, falta de traquejo nas relações sociais, boa parte de sua tristeza e nostalgia, nos tempos coloniais (Tobias, 1986, p.75)”. Por isso, há grande ausência da mulher na História do Brasil e na educação brasileira nos quatro primeiros séculos após a colonização.

Em 1678, segundo Saffioti (1976), é aberto o primeiro convento brasileiro, no estado da Bahia, em 1685, é instalado o segundo no estado de São Paulo, fora esses, apenas no século XVIII surgiram outros, dois no Rio de Janeiro e mais um em São Paulo. Onde

Embora o ensino da leitura e da escrita fosse ministrado ao lado da música, do canto, do órgão e dos trabalhos domésticos, os recolhimentos brasileiros constituíam conventos de primeiro grau; para professar, as freiras deveriam ir à metrópole, onde poderiam também ampliar seus conhecimentos. Era, entretanto, extremamente reduzido o número de mulheres que recorriam aos conventos brasileiros. Doze era o total de moças internadas, em 1728, no Recolhimento de Santa Thereza, o primeiro dos conventos paulistas. Estas instituições religiosas constituíam as únicas fontes de instrução feminina, uma vez que o Recolhimento da Conceição, instituição laica fundada em Olinda em 1595, se destinava somente a preparar as órfãs de boa família para o casamento (local. 103).

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a reforma educacional realizada pelo primeiro ministro de Portugal, o marquês de Pombal, que era inspirado por ideais iluministas, houve uma certa ascensão nos níveis de instrução destinados às mulheres, visto que “[...] foi justamente a partir de tal ‘reforma’ que o Marquês de Pombal abriu, mesmo que veladamente, a oportunidade de acesso à educação [...] feminina, entretanto, também a partir das demandas masculinas para as ‘filhas de Eva’ (Barreto, 2022, p. 101-102)”. Pombal se inspirou nas ideias de Antônio Ribeiro Sanches, que defendia que as mulheres, da nobreza, deveriam, além de cuidar do lar e instruir os filhos, aprender como se comunicar com os homens da família. Como pontua:

[...] impossível introduzir-se a boa educação na Fidalguia Portuguesa enquanto não houver um Colégio, ou Recolhimento, quero dizer uma

Escola com clausura para se educarem ali as meninas Fidalgas desde a mais tenra idade; porque por último as Mães, e o sexo feminino são os primeiros Mestres do nosso; todas as primeiras ideias que temos, provêm da criação que temos das mães, amas, e aias; e se estas forem bem educadas nos conhecimentos da verdadeira Religião, da vida civil, e das nossas obrigações, reduzindo todo o ensino destas meninas Fidalgas à Geografia, à História Sagrada e profana, e ao trabalho de mãos senhoril, que se emprega no risco, bordar, pintar, e estofar, não perderiam tanto tempo em ler novelas amorosas, versos, que nem todos são sagrados: e em outros passatempos, onde o ânimo não só se dissipa, mas às vezes se corrompe; mas o pior desta vida assim empregada é que se comunica aos filhos, aos irmãos, e aos maridos (Sanches, 2003 [1760], p. 57-58).

De acordo com Barreto (2022) o Marquês de Pombal substituiu os jesuítas pelos oratorianos e estabeleceu o sistema de aulas Régias¹. Foi a partir dessa reforma que houve algum aumento no número de mulheres na educação escolarizada, que passou a ser oferecida em alguns conventos, contudo, ainda apenas para as mulheres da elite.

Nos conventos, as meninas aprendiam a doutrina cristã, bons costumes, a cozer e rendar, também aprendiam a educação do corpo e a controlar os desejos mundanos, o intuito era prepará-las para governar suas casas e para a vida em família. Como pontua Santos (2011):

[...] a ação educativa do convento consistia em preparar a mulher para a labuta da casa e dos filhos, uma vez que a ela seria confiada a educação dos filhos na primeira infância e ainda a responsabilidade pelo suporte moral da família, papéis fundamentais no plano de Deus e da sociedade. [...] os ensinamentos eram ministrados, considerando duas faixas etárias, distinguindo o nível de maturidade das alunas: a primeira envolvia crianças de 06 a 12 anos de idade, sendo esse momento propício à formação da razão, do caráter, da consciência e dos bons hábitos das alunas; já a segunda envolvia crianças a partir dos 12 anos de idade. Esta era considerada uma fase de transição, posto que a menina precisaria ser cuidada com muita simpatia, pois era o momento em que se aprendia a ordenar os impulsos e as vontades, abdicando, desse modo, aos desejos em favor dos princípios morais definidos pela igreja e pela sociedade (p. 199).

A educação recebida nos conventos ia muito além de aprender a cuidar da casa e dos afazeres domésticos. As mulheres aprendiam a controlar seus impulsos e desejos. Havia também controle sobre seus corpos e sobre sua identidade, que deveria ser moldada conforme a moral imposta pela sociedade. No entanto, mesmo as meninas “oriundas de

¹ No Brasil, o sistema de aulas régias foi bastante controverso, pois se por um lado pretendia-se uma educação enciclopédica, com professores concursados e com a figura do diretor geral de Estudos como regulador e legitimidade das práticas escolares, do outro vivia-se sob o regime de padroado e a expulsão dos jesuítas, não implicava a laicidade (Barreto, 2022, p. 102).

famílias mais abastadas” não tinham assegurado o acesso à instrução escolarizada (Faria, 1998, p. 35).

Em Portugal, “somente em 1815, para a cidade de Lisboa, é que foi permitida a criação de escolas femininas” (Tobias, 1986, p.45). No Brasil, com a vinda da Corte Portuguesa no início do século XIX surgem algumas, porém poucas, oportunidades de instrução laica para as mulheres. De acordo com Debret (1940), havia dois colégios particulares em 1816, na capital do vice-reino que atendiam mulheres. Contudo, Saffioti (1976) ressalta que esses colégios nada tinham a ver com o que entendemos por colégios. Neles, as senhoras portuguesas e francesas ensinavam costura, bordado, religião, rudimentos da aritmética e da língua portuguesa às jovens que eram recebidas em suas casas como pensionistas.

A vinda dessas senhoras portuguesas, francesas e posteriormente alemãs, ampliou um pouco o conhecimento da mulher brasileira. Elas contribuíram diretamente para a ilustração do espírito feminino brasileiro. No entanto, nem mesmo esses colégios foram ampliados substancialmente, as senhoras estrangeiras, frequentemente, exerciam o ofício de professora, residindo nas casas dos alunos e alunas. “Embora a atividade didática das senhoras estrangeiras tenha inoculado no organismo depauperado da sociedade recém-egressa do estatuto colonial o germe das preocupações intelectuais, não poderia assentar-se em sua iniciativa um sistema nacional de educação feminina (Saffioti, 1976, local.104)”.

Ainda de acordo com Saffioti (1976), com a independência do Brasil, em 1822, a construção de uma rede nacional de educação escolar, passou a ser considerada responsabilidade do governo imperial. Na Constituição de 1823, a ideia de proporcionar instrução às mulheres esteve presente. Em 1824 a constituição foi outorgada e a educação primária passa a fazer parte do direito dos brasileiros, determinada da seguinte maneira na Constituição: “XXXII. A Instrucção primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824, art. XXXII), e ainda deveriam ser criados “XXXIII. Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (Brasil, 1824, art. XXXIII).

Todavia, apesar da Constituição outorgada em 1824 prever uma educação primária para todos, independentemente de gênero e classe, Barreto (2022) ressalta que:

[...]não existiam escolas para todos, e nem a ideia de escola era a que temos hoje, ou seja, uma escola que abarcasse todos e todas e que, de certa forma, contemplasse, em seu escopo, a preparação para a ascensão econômica e social. A essa época a concepção de escola como forma de ascensão intelectual e econômica não era concebida por todos, e talvez por isso entre

“colocar” os filhos na escola e “colocar” o filho para trabalhar na roça ou a filha para ajudar em casa, ou mesmo para “preservar a honra das meninas” as famílias mais pobres, de maneira geral, preferiam que eles e elas não frequentassem a escola (p.102-103).

A partir da demanda das mulheres e com uma visão mais moderna da educação escolar, “o imperador Dom Pedro I, com o propósito de abrir mais escolas e permitir acesso ao maior número de pessoas, em 1826, abre uma discussão e pede para que seus senadores e deputados criem uma lei que contemple a criação de escolas em todo o país (Barreto, 2022, p.103)”.

Assim, em 15 de outubro de 1827, é publicada a Lei Geral da Educação, na qual o imperador ordenava “[...] criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Brasil, 1827). E pontuava no Art. 2º: “[...]podendo extinguir [as escolas] que existem em lugares poucos populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem” (Brasil, 1827).

Relacionada à educação feminina, a lei previa no Art.11 “[...] haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho julgarem necessário este estabelecimento (Brasil, 1827)”. Além da educação das meninas passar pelo julgamento dos presidentes dos Conselhos, havia ainda diferenças curriculares pontuais para meninos e meninas:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827).

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (Brasil, 1827).

A nova lei previa que as mulheres poderiam exercer o papel de professoras, contudo, seriam aceitas aquelas senhoras que fossem reconhecidas pela sua honestidade, conhecimento e prudência, além disso seria julgada a necessidade pelos Presidentes em Conselho. Assim, também foram instituídas as diferenças curriculares entre meninas e meninos: as meninas seriam instruídas de modo a agregar às suas funções reprodutivas e de

esposa; deveriam, portanto, ser ensinadas também a coser e bordar. Aos meninos seriam ensinados conteúdos avançados, como geometria e aritmética.

Contudo, como também “não havia professoras, sobretudo para ensinar conteúdos de matemática e geometria para outras mulheres. Então, o que fazer? Ficou decidido que se não havia mulheres para ensinar mulheres, a geometria, por exemplo, deveria sair do currículo escolar das escolas para meninas” (Barretos, 2022, p.103).

Além das diferenças curriculares entre meninos e meninas e da divisão sexual do trabalho, que distingue os conteúdos que seriam ensinados por mestras e mestres, ocorreu também a divisão salarial de acordo com o gênero, visto que, apesar de a lei consagrar “a igualdade de salários entre mestres e mestras. Todavia, como o ensino da geometria constituía o critério para o estabelecimento dos dois níveis de salários dos professores, as mestras eram as mais mal remuneradas” (Saffioti, 1976, local.105).

Houve diversos percalços para a aplicação da lei de 1827 principalmente relacionados à ocupação da função de mestra pelas mulheres visto que:

Não obstante sobressaírem as mulheres no ensino das prendas domésticas, as poucas que se apresentavam para reger uma classe dominavam tão mal aquilo que deveriam ensinar que não logravam êxito em transmitir seus exíguos conhecimentos. Se os próprios homens, aos quais o acesso à instrução era muito mais fácil, se revelavam incapazes de ministrar o ensino de primeiras letras, lastimável era o nível de ensino nas escolas femininas cujas mestras estiveram sempre mais ou menos marginalizadas do saber (Saffioti, 1976, local.105).

Ainda de acordo com a autora, a aplicação da lei de 1827 falhou em diversos aspectos, dentre eles, pela falta de professorado, que não era atraído pela baixa remuneração. Em 1832, havia apenas cerca de vinte escolas femininas em todo o império. Frustrou-se, assim, o primeiro plano de educação para as mulheres brasileiras, que oferecia apenas o mínimo de instrução. Já que só oferecia o primeiro grau, ou seja, o ensino fundamental anos iniciais, para as meninas, o que é conhecido hoje como ensino fundamental anos finais, o ensino médio e superior², era oferecido somente para os meninos.

Cabe ressaltar que a educação da “agulha” era muito mais valorizada do que a real instrução das meninas, tanto que vários pais retiravam suas filhas da escola após o domínio dessa função, antes mesmo de iniciarem as primeiras letras. Sobre as diferenças curriculares para meninos e meninas Silva e Barreto (2024) ainda destacam que

² Saffioti (1976, p.105) define, na mesma sequência, essas etapas de ensino como ginásios, liceus e academias.

Os principais discursos contrários à equiparação do currículo feminino ao masculino incidiam sobre a defesa de que as contas matemáticas que fossem além das quatro operações básicas seriam muito difíceis para a compreensão das meninas, já que o seu uso de razão seria pouco desenvolvido. Esse tipo de discurso se amparava em uma suposta perspectiva biológica da época, que buscava evidenciar a inferioridade intelectual do sexo feminino, sendo estas incapazes de compreender os conteúdos mais avançados (p.6).

Os autores ainda ressaltam que apesar de limitadora a lei de 1827 foi um importante “divisor de águas” na educação brasileira, principalmente para as mulheres, visto que no Brasil Colônia, somente após a reforma pombalina, foi permitida alguma instrução para as mulheres, com recorte de classe social, pois era destinada somente para as mulheres da elite, mesmo assim em clausura, visto que essa instrução ocorria nos conventos. No entanto,

quando chegamos no currículo percebemos mais uma vez as limitações às mulheres. A educação, de fato, oferecida a elas restringia-se às prendas domésticas e noções básicas de línguas e matemática, mas nada que as preparasse para qualquer tipo de administração ou erudição além daquilo que necessitassem para educar os filhos, administrar a casa ou ter determinadas conversas no seio das suas redes de sociabilidade. Nesse sentido, nada que destoasse do que se tinha como papel atribuído, pelos homens, às mulheres (Barreto, 2022, p.104).

Além disso, como citado *a priori*, a quantidade de escolas destinadas às meninas era ínfima, pois custava muito aos cofres públicos. Assim, o Ato adicional de 1834 incumbiu às assembleias provinciais a responsabilidade de legislar sobre a instrução primária e secundária, mas arcar com despesas tão onerosas era impossível para muitas províncias brasileiras. Havia ainda “mais um complicador qual seja, arcar com despesas para uma parcela da população que, em tese, não tinha muito a oferecer e nem o que esperar” (Barreto, 2022, p.104). Acerca do assunto, Saffioti (1976) ainda resalta que:

A aplicação da lei de 1827, quase inteiramente frustrada pela realidade brasileira, assentava-se num princípio fundamental — a centralização da legislação sobre o ensino — para a garantia da unidade básica da nação e da uniformidade da escolarização em seus níveis mais baixos. O Ato Adicional, de 1834, viria romper este ensaio de unidade de ensino, conferindo às Assembleias Legislativas das Províncias a faculdade de legislar sobre a instrução do povo e regulamentar os estabelecimentos destinados a promovê-la, reservando à União a capacidade de legislar sobre a educação secundária e superior. A emenda constitucional de 34 conferia, num país de analfabetos, maior importância aos estudos mais avançados do que àqueles sobre os quais se assentaria o desenvolvimento social e econômico da nação. A formação da mentalidade nacional correria, daí por diante, por conta das iniciativas provinciais, cuidando a União exatamente daquela educação cujos destinos seriam o da diversificação regional

(local.106).

Durante o Império, ao lado da inferioridade qualitativa da educação voltada para as meninas, havia também a inferioridade quantitativa em relação ao número de escolas destinadas às meninas, e por consequência bastante inferior também era o número de alunas. Saffioti (1976) em relação à quantidade de meninas nas escolas ressalta que:

No Município da Corte havia, em 1855, 17 escolas primárias para meninos e apenas 9 para meninas; 909 alunos e 533 alunas frequentavam essas escolas. A rede particular de instrução mantinha, neste mesmo ano, 97 estabelecimentos educacionais entre escolas e colégios dos quais 51 se destinavam à população masculina e eram frequentados por 4.490 alunos e 46 ao sexo feminino, registrando-se a frequência de 2.864 alunas. Dois anos mais tarde, a rede oficial de escolas primárias do Município da Corte havia sido acrescida de uma escola masculina e de duas femininas, o que importaria num aumento de 2.216 alunos, sendo 1.473 do sexo masculino e apenas 743 do sexo feminino. Em 1861, a frequência às escolas oficiais de primeiro grau se elevava para 1.892 alunos contra 1.091 alunas. Quatro anos depois essa diferença sofria redução (1.860 alunos contra 1.530 alunas), mas seria nas escolas particulares que a quase igualdade numérica seria alcançada: 2.111 alunos do sexo masculino e 2.056 do sexo feminino. Este processo através do qual as mulheres acabariam por obter a paridade com o homem no ensino, entretanto, não se desenvolveu homogeneamente, registrando-se um retrocesso em 1866, quando 2.863 alunos frequentavam as escolas particulares contra 2.080 meninas (local.108).

A autora ainda afirma que, além disso, durante o século XIX, as meninas continuaram excluídas do ensino secundário oficial, que era oferecido apenas no Colégio Dom Pedro II. Elas tiveram acesso a esse colégio somente no século XX. E destaca que:

Dada sua natureza propedêutica, o ensino secundário se destinava a quem pretendesse prosseguir os estudos. Não era esse, obviamente, o caso da quase totalidade das mulheres. Além de não haver nenhum estímulo à realização de cursos superiores pela mulher, o próprio modo pelo qual estava organizado o ensino secundário brasileiro dificultaria sua penetração nas escolas superiores (Saffioti, 1976, local.108).

Contudo, no final do século XIX e primeiras décadas do século XX ocorreram significativas mudanças socioeconômicas devido “a implantação do regime republicano no país, pelo processo de urbanização e industrialização, pelas duas guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade da época, pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação (Almeida, 1998, p.27)”.

Essas mudanças coincidiram com a eclosão das reivindicações do movimento feminista, que atingiu diversas gerações de mulheres, nos países por onde passou, alertando para a desigualdade e opressão a que estiveram submetidas há tanto tempo. A partir de então,

as mulheres começaram a reivindicar o direito de participar dos espaços públicos e a igualdade de oportunidades educacionais e profissionais.

Além disso, ainda de acordo com Almeida (1998), a finalização do regime ditatorial implantado com o golpe de Estado de 1937 no Brasil e a retomada dos ideais democráticos coincidiram com o final da Segunda Guerra Mundial e contribuíram também para as mudanças acerca da educação feminina e do papel das mulheres na nova sociedade que emergia.

A constatação e reivindicação das mulheres pelo direito ao trabalho fora dos espaços domésticos, iniciaram uma reviravolta nas expectativas sobre o feminino, até então confinado no espaço doméstico e no trabalho reprodutivo. De acordo com Almeida (1998)

Essas ideias, por sua vez, atravessaram as fronteiras por intermédio da imprensa, do rádio e do cinema, influenciando as mentalidades nos países periféricos, entre eles o Brasil, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Para isso, a contribuição da imprensa feminina foi decisiva e as mulheres instruídas aproveitaram esse espaço aberto no mundo das letras para se fazer ouvir e expor uma nova maneira de pensar, diferente daquelas do tempo do Império (p.27).

A autora ainda afirma que, na esteira dos ideais positivistas e republicanos, nos anos iniciais do século XX, se desencadearam mais oportunidades de escolarização para as mulheres, o que ocasionou a reestruturação da educação voltada para as mulheres nas décadas seguintes.

Essa reestruturação compreendeu o magistério primário como profissão essencialmente feminina, o que possibilitou às mulheres, da classe média, a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. “Ser professora” tornou possível aliar o trabalho reprodutivo a uma profissão revestida de dignidade e passou a ser muito popular entre as mulheres, contudo, ela seria normatizada e dirigida para que não oferecesse riscos sociais.

Nesse contexto, o ato de “ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar – pelo menos esse era o discurso oficial do período (Almeida, 1998, p.28)”. Assim, segundo o autor, para as mulheres que buscavam autonomia econômica, era uma forma, e praticamente a única, de se realizarem no campo profissional, mesmo que para isso tivessem que aceitar uma profissão “envolta na aura da maternidade e da missão” (Almeida, 1998, p.28). É possível afirmar, diante de tal configuração, que a situação teve grande influência no início da paixão e do apego pelo que era possível numa perspectiva de trabalho e desencadeou a feminização do magistério.

4.3 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A educação e profissionalização das mulheres tendencialmente, em diversos contextos históricos, estiveram relegadas a um segundo plano. Sendo objetos de distorções entre os homens e até mesmo entre as mulheres, que, por imposições culturais, por vezes, assimilam valores patriarcais e acabam por naturalizar seu confinamento às esferas privadas e à realização do trabalho reprodutivo. Isso tem a ver com as relações de poder preestabelecidas entre os gêneros, que historicamente se articulam ao saber, haja vista que se compreende que o conhecimento é poder.

Segundo Almeida (1998), delegar às mulheres a responsabilidade educativa das crianças foi defendida no Brasil, por meio da herança forjada na mentalidade pela cultura portuguesa. Para eles a responsabilidade feminina não deveria transpor a esfera privada. A autora ressalta que:

Esse era o tipo de mentalidade contra a qual as mulheres tinham de lutar ou conformar-se para viver em sociedade. Mentalidade vindas dos meios intelectuais esclarecidos e aceitos como máximas de verdade e bom senso. Situa-se aí a extrema ambiguidade da posição feminina a respeito de trabalho e instrução, representada pelo equilíbrio entre a condição desejável e a possível de se obter. O magistério, por sua especificidade, foi uma das maiores oportunidades com a qual contou o sexo feminino para atingir esse equilíbrio. Era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que este significasse cuidar de alguém (Almeida, 1998, p.32).

Almeida (1998) ainda enfatiza que a abertura das mulheres ao espaço público, deve-se ao fato que no início do século XX houve a eclosão do movimento feminista na América do Norte e na Europa repercutindo na América Latina. Essas pioneiras acreditavam que a única maneira de romper com o domínio masculino era ter o mesmo direito à educação e à profissionalização que os homens. No entanto, essa foi uma “faca de dois gumes”, pois sendo detentores do poder, os homens controlavam o sistema educacional e ditavam as regras e as normatizações da instrução para as mulheres. E pontua:

Disciplinada pelos homens, a educação das mulheres continuou um prolongamento da educação familiar e, enquanto estudavam, as jovens aguardavam o casamento – o que *realmente importava em suas vidas*. Deixaram de ser procriadoras incultas para tornarem-se as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces da moral e dos costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico (Almeida, 1998, p.35).

A autora afirma que além de delimitarem a instrução feminina, os homens também delimitaram o ingresso das mulheres em profissões que não viessem a abalar o *status quo* e que estivessem estritamente enlaçadas ao cuidado, visto que, o doar-se de maneira nobre e resignada eram qualidades naturalizadas ao feminino.

O desprestígio e a baixa remuneração em torno do magistério primário desde seu início, aliados ao fato de ser considerado uma extensão das funções maternas, “prenunciavam que o magistério elementar seria ocupação essencialmente feminina, chegando mesmo a constituir-se, durante muitos e muitos anos, na única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade (Safiotti, 1976, local.106)”.

Segundo Safiotti (1976), a lastimável situação do ensino brasileiro, pela falta de formação e preparo dos mestres tanto das escolas públicas quanto das privadas, e como resposta aos reclamos e denúncias, iniciou-se o processo de criação de Escolas Normais, para formar professorado primário e secundário, contudo, as primeiras tentativas são frustradas e somente nos últimos anos do Império inicia a implantação efetiva das Escolas Normais. Louro (2004) pontua que as Escolas Normais

[...] foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes. Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias e, como vimos, as classes de meninas deveriam ser regidas por “senhoras honestas” (local.375).

No entanto, Safiotti (1976) ressalta que a aceitação social das mulheres no magistério primário não implicava o compromisso com a qualificação da força de trabalho feminina. E as professoras das primeiras Escolas Normais eram vistas até mesmo como pessoas sem moral. Cabe destacar ainda que

A escola normal não surge com as características dos liceus ou colégios de nível secundário; é um ramo de ensino que se sobrepõe ao primário e, às vezes, ao complementar, variando sua regulamentação segundo a Província. Nascida como instituição de ensino marcadamente profissional, constituía-se, por outro lado, numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos pela mulher. Assim, acaba por servir funções que, originariamente, não preenchia, recebendo crescente clientela, que apenas buscava elevar o grau de sua educação escolarizada. Deste modo, enquanto o ensino secundário apresentaria um caráter nitidamente «aristocrata», a

escola normal tanto servia aos interesses das moças que necessitavam profissionalizar-se quanto aos daquelas, cujo destino era exclusivamente o casamento e a vida do lar. Em face das resistências que a sociedade ainda opunha quer à profissionalização da mulher quer à sua mera instrução, a escola normal estava destinada aos elementos do sexo feminino, na medida em que aliava às suas funções de formação profissional e de formar boas donas-de-casa e mães. Grande parte, pois, da clientela das escolas normais visava a preparar-se convenientemente para o desempenho dos papéis tradicionalmente femininos, constituindo a formação profissional um «capital» a ser utilizado, no futuro, se necessário (Safioti, 1976, local.110).

A criação das Escolas Normais tinha como propósito essencial formar professores e professoras para atender ao aumento da demanda da educação escolar. “Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres do que homens (Louro, 2004, local.375)”. A autora ainda pontua que essa não era uma característica apenas de uma província ou outra; em muitas regiões, os homens passaram a abandonar as salas de aula, ligado ao processo de urbanização e industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para eles. O que intensificou, ainda mais, a feminização do magistério. Para Louro (2004) essa feminização

[...] não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. Um dos defensores dessa ideia, Tito Lívio de Castro, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa”. Na sua argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam “preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro” (local.376).

Por outro lado, os que defendiam a feminização, afirmavam que as mulheres tinham qualidades inatas para lidar com as crianças, pois eram “naturalmente” suas primeiras educadoras, o que tornava adequado confiar a educação das crianças pequenas a elas. Visto que

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto

seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação” (Louro, 2004, local.376).

Safiotti (1976) pontua que esse processo, isto é, a feminização do magistério, não chegou a ser devido às tendências liberais que adentravam a sociedade brasileira, mas sim, uma maneira de resolver a falta de fôrça de trabalho nas escolas primárias voltada para as meninas, dentro dos princípios de segregação de gênero, que embasavam a religião católica e os princípios da sociedade vigente.

A saída dos homens da educação primária para ocupações mais valorizadas passou a ser justificada também pelo discurso da educação de crianças como “extensão da maternidade” e pela “vocação feminina” para o ofício. O que legitimou a entrada das mulheres na educação. A partir disso,

passam a ser associadas ao magistério características tidas como “típicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular    tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituíssem a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de quest   es ligadas a s  l  rio, carreira, condições de trabalho etc. (Louro, 2004, local.376-377).

Ademais, a ocupação do magistério pelas mulheres, em parte, devido ao abandono dos homens desse campo profissional, em busca de empregos mais bem remunerados, tornou-se cada vez mais necessária, já que a “crescente frequência das mulheres e decrescente dos homens fazia supor que brevemente as escolas de meninos estariam sem mestres (Louro, 2004, p.378)”. Para a autora, a solução encontrada foi permitir que as mulheres dessem aulas também para os meninos, contudo era necessário

[...]cercar de salvaguardas a sexualidade dos meninos e das professoras. E para isso se lançaria mão de múltiplos recursos e dispositivos. De muitos e variados modos através de proibições, de arranjos arquitet  nicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas – tratava-se do sexo no espaço da escola. Os responsáveis e autoridades mantinham-se “num estado de alerta perpétuo” (local.378).

Tal situação se ampara, de acordo com Louro (2004), na construção histórica e social da “fragilidade” feminina, que deveria ser protegida, controlada e perpetuada. Qualquer atividade fora do espaço privado que se desviasse de seu trabalho reprodutivo representava

um risco. Até mesmo o trabalho das jovens das classes populares nas fábricas, comércio ou em escritórios, era visto como uma fatalidade, pois mesmo indispensável para a sobrevivência, o trabalho era visto como uma ameaça a sua condição feminina. Tratando-se então das jovens normalistas, atraídas por necessidade ou por ambicionarem adentrar o espaço público, essa ameaça a feminilidade deveria ser constantemente vigiada, cercada e restringida. A autora ainda pontua que:

Foi também dentro desse quadro que se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós as solteironas e viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos. Afinal o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto não apenas como sinal de sua capacidade provedora, mas também como um sinal de sua masculinidade. Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um “salário complementar”. Com certeza não se considerava as situações em que o salário das mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas (local.379).

Conforme destaca Almeida (1998), no início havia um evidente recorte de classe nessa feminização do magistério, pois a instrução e a profissionalização estavam restritas às mulheres de classes privilegiadas. Para as mulheres pobres, o trabalho pela sobrevivência e a ausência de instrução forjaram uma realidade dura, tratando-se, então, das mulheres negras, essa realidade ainda tem contornos mais cruéis, pois o estigma da escravização perdura até os dias de hoje, dificultando ainda seu acesso aos espaços públicos e de poder.

Contudo, a autora aponta que a educação feminina passou por algumas mudanças por volta da década de 1920 no Brasil, em particular em São Paulo, onde notou-se a intencionalidade de profissionalizar as órfãs e outras jovens, que por algum motivo, precisavam lutar pelo seu sustento. Afinal, as mulheres de classe elevada poderiam garantir seu sustento por meio do casamento ou da fortuna da família. Assim, “a possibilidade de profissionalizar-se, via magistério primário, era um meio de as mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia” (Almeida, 1998, p.37).

Ainda segundo Almeida (1998), o início do século XX foi marcado por profundas transformações. No Brasil, o magistério se voltou definitivamente para as mulheres, já que se considerava que elas preenchiam as condições exigidas para atuarem na educação pública que se expandia no país, a partir dos ideais da democratização do ensino. Além do poder público e das políticas educacionais que “reservaram” às mulheres essa fatia do mercado de trabalho, houve diversas reivindicações das mulheres pela ocupação aos espaços públicos e ao direito de profissionalização.

Essas conquistas femininas, permitiram às mulheres frequentar as escolas, no entanto, elas ainda não podiam ter acesso as universidades, havia a possibilidade de atuar no magistério, embora possuísem um salário visto como “complementar” ao sustento masculino, o que justificava o seu pouco valor, e fossem severamente vigiadas, possuíam um tanto mais de liberdade do que as mulheres confinadas ainda à esfera privada, pois “o acesso ao espaço público ainda seria, por um bom tempo, uma meta difícil de ser atingida e a profissionalização, em outras áreas que não o magistério ou a enfermagem, fazia-se muito restrita (Almeida, 1998, p.38)”. Acerca da temática, Louro (2004), por sua vez, enfatiza que

[...]as atividades profissionais representavam um risco para as funções sociais das mulheres. Dessa forma, ao se feminizarem, algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc (local.379-380).

Nas primeiras décadas do século XX, ainda segundo Louro (2004), o magistério passou a ser definitivamente demarcado como um “lugar de mulher” e os cursos normais eram o mais alto nível de estudo que uma jovem poderia pretender. Nem sempre as normalistas almejavam a profissão docente; contudo, passou a haver certa valorização de ser normalista. O curso passou a ser compreendido pela sociedade como uma formação “de espera de marido”.

No entanto, no decorrer das décadas, como indica Louro (2004)

A decantada pouca atenção das professoras para com seu salário – desatenção estimulada por décadas de associação do trabalho docente ao sacerdócio e à maternidade – implodia. Cada vez mais o salário das mulheres era peça fundamental para a sobrevivência familiar; cada vez mais buscavam o magistério jovens que efetivamente necessitavam exercer a profissão para se sustentar ou sustentar dependentes; cada vez mais se tornavam imperativos reajustes da remuneração diante da economia inflacionária do país (local.397).

O discurso de salário complementar ao masculino já não atendia às necessidades das mulheres, que, cada vez mais, eram as principais responsáveis pelo sustento de seus lares. Diante disso, aumentam os movimentos organizativos da classe. No final da década de 70, Louro (2004) salienta que as entidades do magistério já eram capazes,

em vários estados brasileiros, de mobilizar parcelas bastante expressivas de docentes e as primeiras greves são deflagradas. Elas representam uma espécie de choque para muitos, pois parecem uma ruptura muito forte com o caráter de doação e entrega que tradicionalmente cercava a professora (local.396).

A autora ainda evidencia que, a partir desses acontecimentos, as professoras passaram a não ser mais vistas como isoladas, apesar do isolamento diário característico de seu ofício e de possuírem apenas uma certa dose de autonomia diante de suas classes. Um novo discurso passou então a ser afirmado no qual acenava para a concepção de uma categoria profissional, onde cada professora se ligava a um conjunto de parceiras e parceiros, constituindo um movimento social organizado.

As transformações que ocorreram no século XX na educação e profissionalização das mulheres, com a feminização de algumas profissões, principalmente a do magistério, apesar de muitas delas serem contraditórias, são todas produtoras de sentido. São elas que constituem as professoras contemporâneas “não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram (Louro, 2004, p. 399-400)”.

Considerando o exposto, cabe questionar como está esse processo no século XXI: será que houve mudanças significativas mesmo após mais de um século do início do processo de feminização? As mulheres continuam sendo a grande maioria da força de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E em relação às outras etapas de ensino, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio, as mulheres também são a maioria do professorado? Para responder parte dessas perguntas, será feita a seguir, uma análise do último Censo Escolar, do ano de 2024, a fim de compreender como está o processo de feminização do magistério na contemporaneidade.

4.4 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO SÉCULO XXI: DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2024)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) divide a Educação Básica no Brasil em três etapas: Educação Infantil, que é subdividida em bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses); Ensino Fundamental, subdividido em anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º); e Ensino Médio.

Em relação às responsabilidades do Estado e à gratuidade do ensino a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) no Título III, artigo IV prevê

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, p. 9).

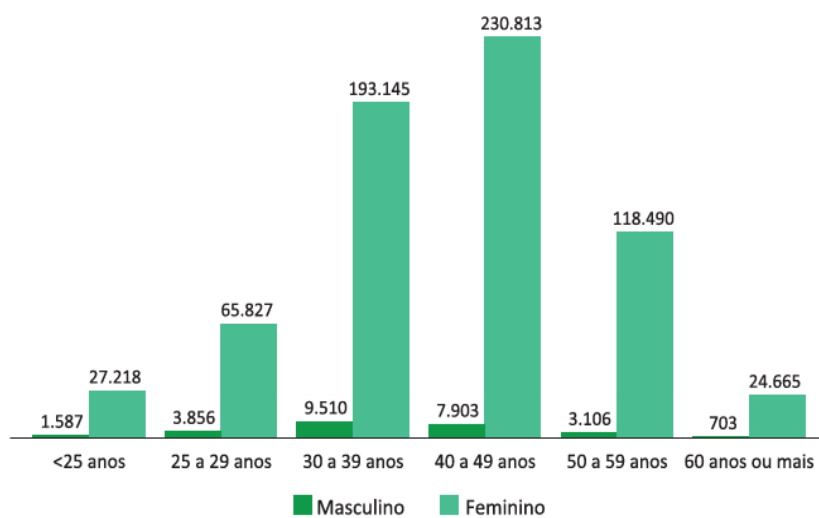
A fim de organizar uma base de dados sobre alunos e alunas, professores e professoras, e escolas, assim como das modalidades da Educação Básica oferecida por elas, no Brasil é realizado anualmente o Censo Escolar, que de acordo com matéria publicada em site do governo federal

[...] é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país” (Brasil, s.d.,s.p.).

Dentre as estatísticas elaboradas a partir da coleta de informações, destaca-se a divisão do corpo docente por gênero e faixa etária.

A feminização do magistério, como visto *a priori*, ocorreu inicialmente na escola primária, hoje compreendida como o Ensino Fundamental (anos iniciais). Contudo, após a consolidação da Educação Infantil como direito e dever do Estado, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a força de trabalho feminina docente, localizou-se principalmente nessa etapa da Educação Básica, é o que aponta os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2024 (Brasil, 2025):

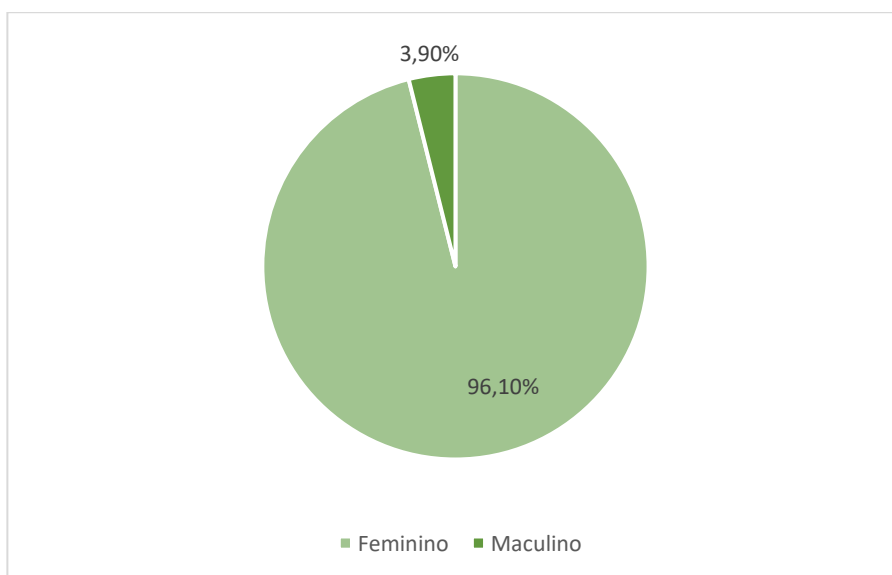
Gráfico 1 – Número de docentes na Educação Infantil segundo faixa etária e o sexo



Fonte: Brasil (2025, p. 42)

Ao utilizar somente o recorte de gênero considerando cerca de 687 mil docentes que atuaram no ano de 2024 na Educação Infantil, observam-se os seguintes percentuais:

Gráfico 2 – Número de docentes na Educação Infantil segundo o gênero

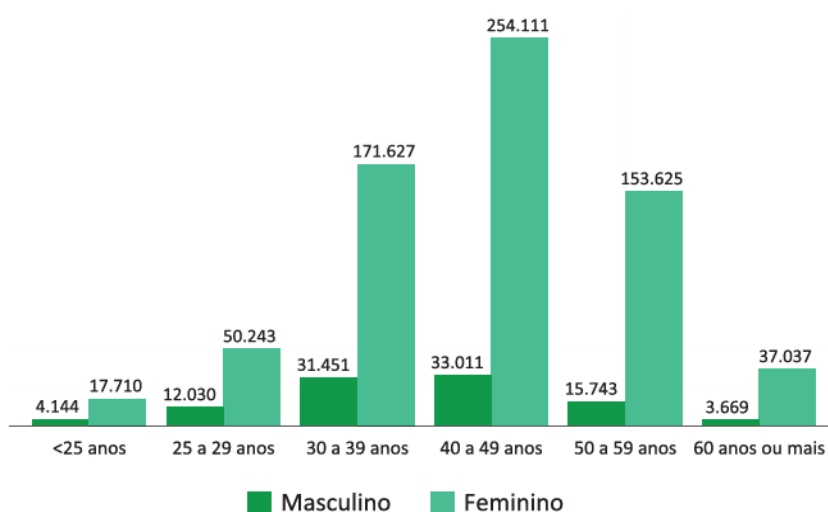


Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

Ou seja, há 96,10% de mulheres atuando como professoras na Educação Infantil e somente 3,90% de homens exercendo o mesmo ofício.

Já no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, isto é, do 1º ao 5º ano, atuam cerca de 784.401 docentes. O Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025), traz os seguintes dados considerando a faixa etária e gênero:

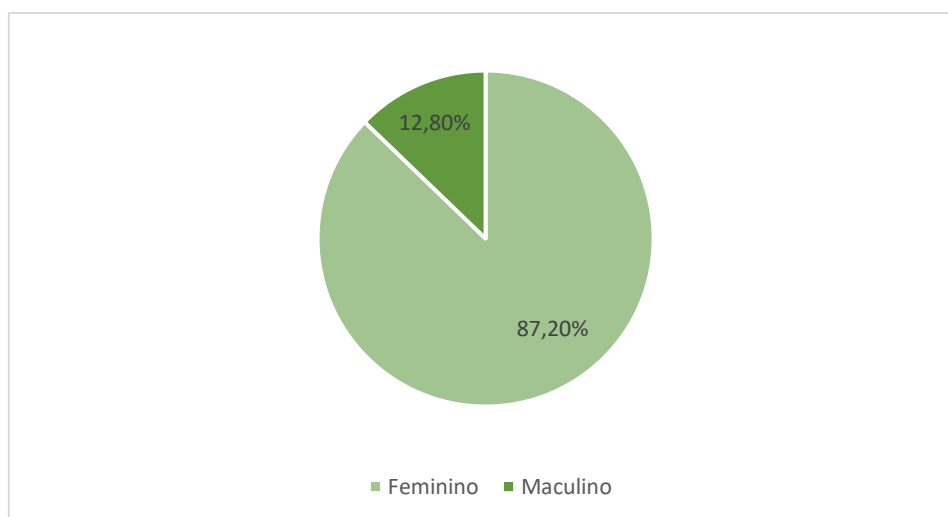
Gráfico 3 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos iniciais) segundo faixa etária e o sexo



Fonte: Brasil (2025, p. 44)

Ao considerar apenas o gênero, é possível obter os seguintes percentuais:

Gráfico 4 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos iniciais) segundo gênero

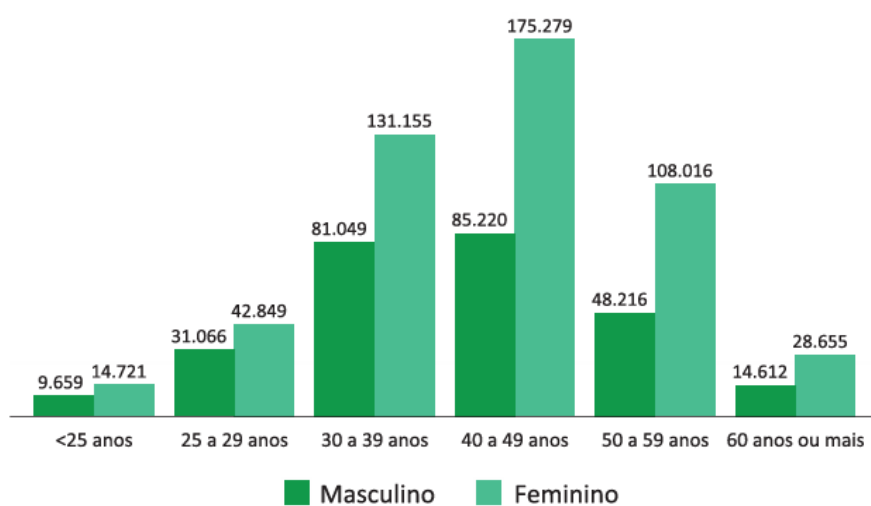


Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

Significa que, dentre 784.401 docentes que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais, 87,20% são mulheres e 12,80% são homens. Ao compararmos com a Educação Infantil, há o aumento de 8,9% de homens que atuam nessa etapa da Educação Básica. Contudo, a grande maioria ainda é formada pela força de trabalho feminina.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º, são cerca de 770.497 docentes. Que de acordo com o Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025), segundo a faixa etária e gênero estão distribuídos da seguinte maneira:

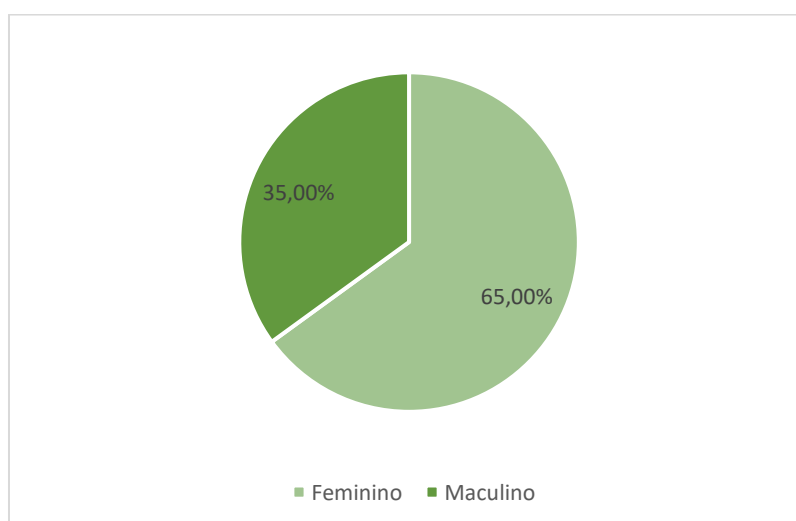
Gráfico 5– Número de docentes no Ensino Fundamental (anos finais) segundo faixa etária e o sexo



Fonte: Brasil (2025, p. 45)

Ao considerar apenas o gênero, é possível obter o gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos finais) segundo gênero



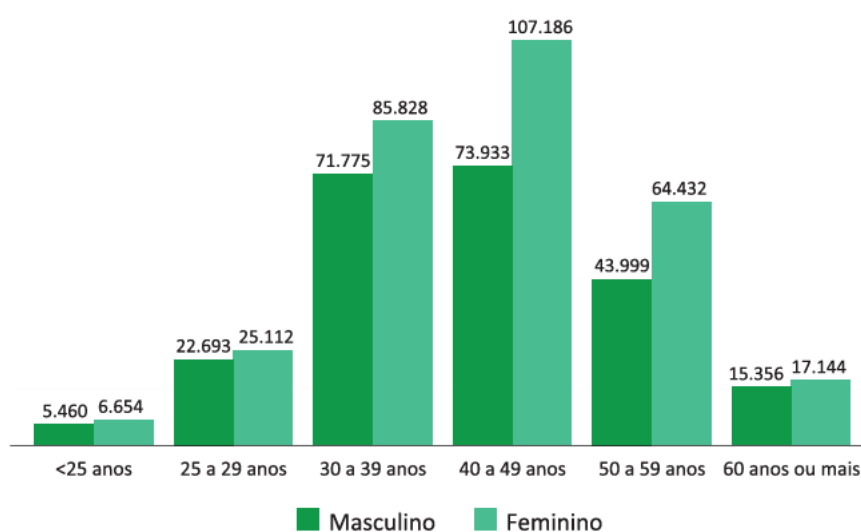
Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

Dessa forma, 65% da força de trabalho dos anos finais do Fundamental I em 2024 é feminina e 35% é masculina. Ao comparar com a Educação Infantil, há aumento de 31,1% da força de trabalho masculina nessa etapa da Educação Básica, já comparando com o Ensino Fundamental anos iniciais, há o aumento de 22,2%.

Apesar do aumento significativo nos anos finais do Ensino Fundamental, do professorado masculino ainda há a predominância significativa e majoritária de mulheres.

Tratando-se do Ensino Médio, segundo os dados do Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025), há cerca de 539.572 professoras e professores atuando no Brasil no ano de 2024. É o que mostra o Gráfico 7 segundo a divisão por faixa etária e gênero:

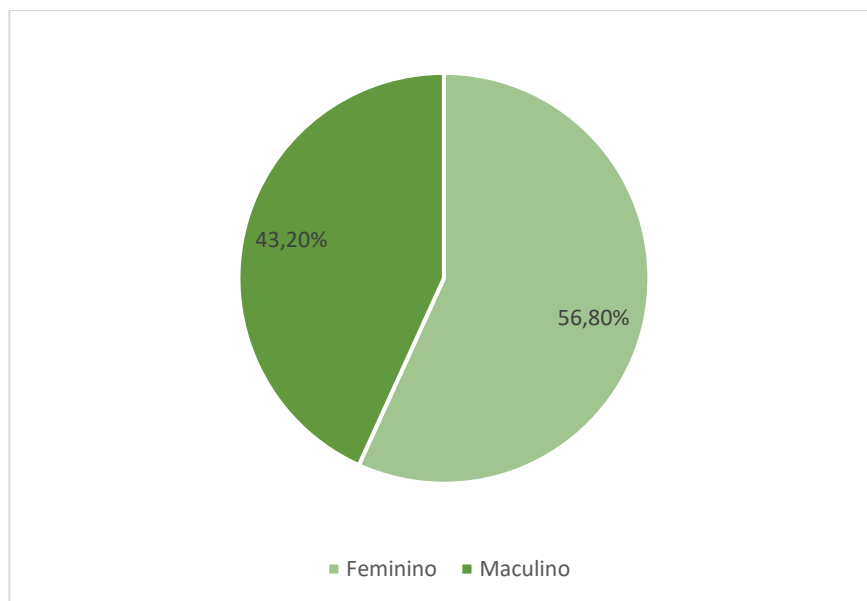
Gráfico 7 – Número de docentes no Ensino Médio segundo faixa etária e gênero



Fonte: Brasil (2025, p. 48)

Ao dividir as e os docentes apenas pelo gênero é possível chegar aos seguintes números:

Gráfico 8 – Número de docentes no Ensino Médio segundo gênero



Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

Em outras palavras, significa que no Ensino Médio 56,8% da força de trabalho é exercida por mulheres e 43,2% por homens. Somente nessa etapa da Educação Básica há um aumento realmente significativo no número de homens que atuam. Ao comparar com a Educação Infantil, o aumento é de 39,3%; com o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, de 30,4%; e com os anos finais do Ensino Fundamental, de 8,2%.

Os números explicitam que, quanto menores as crianças, mais há a ausência da força de trabalho masculina atuando. Isso mostra que apesar de um século após definitivamente o magistério ter se feminizado no Brasil, e a profissão docente ter sido considerada uma “função de mulher”, houve poucas ou nenhuma transformação no que tange a representação da mulher enquanto professora, diante dos dados é possível considerar que a Educação Básica, de certa forma, ainda é vista como o que Louro (2004) chamou de “a extensão da maternidade”, onde as mulheres são tidas como naturalmente mais apropriadas para as funções que exigem certo cuidado, em outros termos a função docente continua sendo vista como “uma atividade de amor, de entrega e doação” (local.376) e tendo esses atributos ainda considerados como quase que exclusivamente femininos.

Além disso, a partir dos dados, cabe ponderar que, conforme aponta Louro (2004), se há cerca de um século os homens abandonaram o ofício de professor devido à baixa remuneração, mesmo ganhando mais do que as professoras primárias, por lecionarem

disciplinas como geometria no ensino secundário, não houve retorno significativo deles para a profissão, pois até mesmo no Ensino Médio as mulheres são a maioria, o que pode ser compreendido que a Educação Básica ainda continua sendo um campo pouco atrativo financeiramente para eles.

Essas análises foram realizadas com base em uma macroestrutura que, neste caso, corresponde ao sistema educacional brasileiro. Todavia, faz-se necessário problematizar e refletir sobre como se manifesta esse processo de feminização em escalas mais restritas, como nos contextos municipais, e em que medida a desvalorização da profissão está condicionada a esse processo. Para tanto, será desenvolvida a análise da rede municipal de educação de Araguari-MG.

5 FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARAGUARI-MG

5.1- BREVE HISTÓRICO DA CIDADE DE ARAGUARI-MG

*Araguari dos meus sonhos,
Orgulho de Minas Gerais,
Relembro os dias risonhos,
Da mocidade que não volta mais.
Alvarenga e Zequinha Torres ³*

Segundo Peixoto e Vieira (2013), Portugal, nos séculos XV e XVI, diante da expansão ultramarina, por meio da colonização, alcançou um vasto império, dentre esses, o território brasileiro no século XVI. Nesse contexto, todas as terras colonizadas eram consideradas virgens, sem qualquer cultivo nem senhorio.

Ainda, segundo as autoras, no século XVIII, o Brasil passou a ser polo de exploração de minérios, o que contribuiu para a consolidação gradual de sua vasta dimensão territorial. Fora do eixo litorâneo, grande parte do território brasileiro era chamada de “sertões”, onde viviam indígenas de diferentes povos. Durante os séculos XVIII e XIX “a política de povoamento foi empreendida por meio da instituição sesmeira, que buscava fixar homens às terras, consistindo em concessões estatais a qualquer pessoa que se dispusesse a requerê-la, desde que fosse cristã” (Peixoto; Vieira, 2013, p.12). No Triângulo Mineiro, foi esse processo que deu origem a vários municípios, dentre eles o de Araguari.

As historiadoras ressaltam que o Triângulo Mineiro pertencia à Capitania de São Paulo e que Minas Gerais e São Paulo estiveram unidos até 1720. Em 1748, Goiás, que, assim como Minas Gerais, também era subordinado à Capitania de São Vicente (SP), tornou-se independente e teve o Triângulo Mineiro anexado ao seu território. Somente em 1816 a localidade foi acoplada à Minas Gerais. A região Triangulina teve diversas denominações, contudo, ficou mais conhecida, no século XVIII, como Sertão da Farinha Podre.

Silva Júnior (2007) afirma que isso se deve ao fato de os mantimentos serem estocados, nessa região, em aldeias intermediárias pelos comboios de São Paulo. Como o

³ Trecho do hino oficial da cidade de Araguari-MG, “com autoria de Alvarenga e Zequinha Torres, arranjos para harmonia de Messias Garcia, executada por Alvarenga e Ranchinho II, a música gravada na década de 1940 pela gravadora Odeon retrata amor e romantismo acerca da cidade de Araguari (Peixoto; Vieira, 2013, p. 350-351).

caminho para Goiás e Mato Grosso era longo, quando eles retornavam, os alimentos já estavam em decomposição, principalmente a farinha, o que deu origem ao nome. A região do Triângulo Mineiro foi desbravada por bandeirantes de São Paulo, e não há data exata para a instalação dos primeiros habitantes em Araguari.

De acordo com Pontes (1978), no início do século XVIII, os bandeirantes paulistas encontraram os caiapós na região enquanto buscavam as minas de ouro de Goiás. Inicialmente, tentaram aprisioná-los e escravizá-los, mas houve resistência. O grupo étnico branco se instalou na Aldeia de Santana do Rio das Velhas, onde hoje se encontra a cidade de Indianópolis. Esse núcleo tinha como um de seus objetivos catequizar os indígenas.

Peixoto e Vieira (2013) ressaltam que os indígenas “eram os habitantes naturais da região triangulina, sendo os Caiapós e Araxás os mais citados. Suas posses abrangiam territórios imensos e, lutando periodicamente pela terra, seu domínio [...] terminou em meados do século XIX” (p.16).

Silva Júnior (2007) destaca que, na época do Brasil Colônia, o Estado não tinha interesse em povoar o interior do país; o interesse era apenas no fluxo de metais. Pouco a pouco as terras do Triângulo Mineiro foram apossadas pelos sesmeiros, a partir da doação do Império. A sesmaria que originou a formação de Araguari é demarcada no início do século XIX, quando o comissionário Antônio Resende Costa, popularmente conhecido como Major do Córrego Fundo, toma posse das terras e, posteriormente, as doa à Igreja Católica, prática comum na época, visto que a construção de uma capela garantia a ocupação gradativa e desempenhava um papel importante na sociopolítica.

Assim, a Igreja Católica construiu a primeira igreja de Araguari-MG, denominada Igreja Matriz do Senhor Bom Jesus da Cana Verde. De acordo com Peixoto e Vieira (2013),

O documento de transferência de propriedade foi supostamente subtraído da Igreja Matriz, sendo lavrado mais de meio século depois de uma transcrição no Livro de Tombo da instituição, confirmando a doação. O certificado redigido no ano de 1985, confirmando a transferência foi baseado no estudo de documentos públicos e particulares, os quais depuseram três testemunhas: José Rodrigues de Almeida, José Carrijo Peixoto e José Martins Arruda, que segundo relato, eram “homens provecos e bem-reputados” (p.22).

Silva Júnior (2017), ao citar a Gazeta do Triângulo, observa que a Igreja da Matriz do Senhor Bom Jesus da Cana Verde também foi construída para facilitar os deveres religiosos dos fazendeiros e para que pudessem se encontrar com mais frequência. Com o

tempo, eles sentiram a necessidade de construir também uma casa para quando fossem à capela.

Araguari foi, assim, crescendo gradualmente sem projeto de fundação; contudo, muitos consideram Antônio Resende Costa o fundador da cidade, já que foi ele quem realizou a entrega formal à Igreja (Peixoto; Vieira, 2013). Em relação a esse marco histórico Peres (2014) afirma que:

Por meio desses marcos, a história de Araguari vai surgindo do “progresso” estimulado por alguns povoadores que se sacrificaram pelas “*terras desconhecidas e maravilhosas do Brasil Central*”. A partir daí, através da criação de arraiais, acordos e alvarás surge a Freguesia do Brejo Alegre, concentração dos habitantes que se estabeleceram ao redor da Igreja do Senhor Bom Jesus da Cana Verde. Entre decretos e esforços do Padre Lafayette de Godoy, deputado provincial entre 1888-1889, a Vila de Brejo Alegre é elevada à categoria de cidade (p.48).

Todavia, Silva Júnior (2007) destaca que, da instalação da Igreja até Araguari chegar à categoria de cidade, foi um longo processo e pontua que, em 1864, houve a efetivação da Paróquia, a partir da Lei nº 1195, de 06 de agosto, na qual a sede da Paróquia de Sant’Anna de Aldeia da Barra do Rio das Velhas (Indianópolis) é transferida para a Capela do Largo da Matriz do Distrito de Brejo Alegre.

Segundo Mameri (1988), o desenvolvimento urbano foi crescendo gradativamente conforme o formato da época, a igrejainha cercada por casarios modestos e poucas ruas adjacentes. Em 1882, foi então criada a Vila de Brejo Alegre, pertencente à comarca do Rio Bagagem, que só seria, realmente, instalada “depois que seus habitantes tiverem oferecido à província os edificios necessários para a cadeia, casa da câmara e escolas para ambos os sexos” (Mameri, 1988, p.13-14).

Peixoto e Vieira (2013) ressaltam que levaram quase dois anos para cumprir essas determinações. A Câmara Municipal da Vila de Brejo Alegre oficialmente ocorreu em março de 1884 e, após a ascensão da vila, houve um grande anseio para que fosse elevada à categoria de cidade.

Anseio esse que só ocorreu em 1888, após a votação, na sessão de 5 de agosto de 1888, do projeto original do Padre Lafayette. Posteriormente “a lei nº 3591 de 28 de agosto de 1888 Art.único. Eleva à categoria de cidade a villa Brejo Alegre, com o nome de

Araguary⁴” (Mameri, 1988, p.30). Cabe ressaltar que há várias suposições para a escolha do nome e nenhuma, segundo Peixoto e Vieira (2013), jamais foi comprovada, contudo a mais aceita entre a população Aragarina é que o nome foi escolhido pela quantidade significativa de araras que havia na cidade, pois, de acordo ainda com as autoras, Araguari, é uma palavra de origem tupi guarani, que significa algo como rio da terra das araras.

Araguari, desde a última década do século XIX, se destacou pela posição geográfica estratégica, cumprindo o papel de entreposto comercial. Silva Júnior (2017) resalta que

Algumas condições foram fundamentais para que a região desempenhasse tal função, de um lado, localiza-se o estado de Goiás, com suas terras férteis de grande contingente populacional, e, de outro, localiza-se o estado de São Paulo, alicerçado em privilegiadas relações capitalistas de produção destacando o crescimento do complexo cafeeiro da região (p.41).

Ainda, de acordo com o autor, em 1896 foi inaugurada a Estação de Passageiros da Companhia Mogiana da Estrada de Ferro e, em 1910, a Estrada de Ferro Goiás. A chegada dos trilhos das estradas de ferro no Triângulo Mineiro deu acesso aos produtos agrícolas e pecuários do Brasil Central a São Paulo.

Segundo Brandão (2019), Araguari perdeu a hegemonia como entreposto comercial com a expansão do setor rodoviário a partir da década de 1960, visto que a cidade de Uberlândia se beneficiou mais da chamada “era rodoviária”.

Araguari passou a se destacar, então, pela agricultura. “As transformações agrícolas no Triângulo Mineiro na década de 1970, na chamada Revolução Verde, modificaram o cenário no município de Araguari (Silva Júnior, 2017, p.42)” e produtos como o café, a soja e o maracujá se tornaram a base da agricultura “modernizada” na região.

A cidade completou 137 anos, no dia 28 de agosto de 2025, de acordo com a matéria publicada pelo Gazeta do Triângulo (2025), a trajetória de Araguari é marcada pela fé, pela ferrovia e pelo desenvolvimento e atualmente a cidade é um dos principais municípios do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, com uma área de 2.729,77 km², desses 97 km² urbanos e 2.632km² rurais, com uma população com cerca de 117.808 habitantes.

⁴ Segundo Peixoto e Vieira (2013), o nome Araguary foi utilizado com a letra final y, por pouco mais de quatro décadas, após a extinção da letra do alfabeto, que visava à igualdade na escrita dos países de língua portuguesa, a palavra passou gradativamente a ser escrita como Araguari.

5.2 A EDUCAÇÃO EM ARAGUARI-MG

De acordo com Guimarães ⁵(1999) a primeira vez que foi mencionada a função de professor na cidade de Araguari foi em 1885, quando a região ainda era a Vila do Brejo Alegre, na ocasião a Câmara Municipal, sob a direção de José Rodrigues da Cunha, enviou ofício ao Presidente da Província, solicitando que fosse posto em concurso a cadeira de instrução primária da Vila, pois havia grande número de crianças sem a devida instrução. No entanto, não foram localizados documentos que comprovem a resposta da Província de Minas nem a nomeação do professor.

A autora afirma ainda, que o primeiro professor de Araguari cujo registro se tem é Edmundo da Conceição, que assumiu o cargo de professor ambulante em 1897. Seu termo de compromisso consta da ata da sessão da Câmara do dia 23 de junho do respectivo ano.

A ausência de escolas públicas estaduais perdurou por mais de uma década; após a ascensão da Vila à cidade, segundo Peixoto e Vieira (2013), o ensino nesse período ficava a cargo de professores nomeados, pagos pelo município, e de mestres particulares, em sua maioria leigos, que adaptavam suas casas para formar pequenas turmas ou lecionavam em domicílio.

Naves e Rios (1988) destacam que a Lei 63, de 30 de agosto de 1898, regulamenta a instrução primária e secundária em Araguari-MG. No final do século XIX, de acordo com ofício expedido por Olímpio F. dos Santos, ao Secretário do Interior, Wenceslau Braz, havia sido criadas 12 escolas, sendo duas urbanas: uma para cada gênero, isto é, uma para meninas e outra para meninos; duas distritais para o gênero masculino e duas para o feminino e seis rurais para o sexo masculino.

Segundo Silva Júnior (2007), com a instalação da Estação de Passageiros da Companhia Mogiana de Estrada de Ferro, o município passou por um ciclo de desenvolvimento que configurou um novo quadro econômico. Devido à implementação das ferrovias, a população aumentou, o que tornou necessária a instalação de escolas que oferecessem o mínimo de instrução para suprir a demanda por força de trabalho. Assim

Foram construídas três escolas para atender os filhos de ferroviários: 1 - a Escola Carmélia Dutra, que oferecia a educação primária, era uma escola mista, isto é para meninos e meninas, geralmente, filhos de ferroviários. 2 – A escola Profissionalizante, que atendia os meninos, era uma educação voltada para formar mão-de-obra para a própria ferrovia. 3 – Escola

⁵ O livro de memórias da ex-secretária de Educação (1997-2000), Carmélia Carrijo Guimarães, faz parte do Acervo do Arquivo Histórico e Museu Dr. Calil Porto.

Técnica Feminina – ETEF – que atendia as filhas dos ferroviários. Esta escola tinha em seu currículo, além das disciplinas básicas, Puericultura, Culinária e Pintura a finalidade era formar meninas para serem “Rainhas do Lar” (Silva Júnior, 2007, p. 48).

Em 1908, a partir da iniciativa do Governo do Estado de criar instituições escolares nos municípios mineiros que proporcionassem um mínimo de escolaridade aos seus habitantes, com o Decreto Estadual nº 2297, criou-se no município o “Grupo Escolar de Araguay”. Mameri (1988) pontua que “para começar as atividades, o presidente de Minas enviou o advogado Dr. Mário da Silva Pereira, recém-formado em direito. Tomou as providências necessárias, sendo ele mesmo o primeiro diretor [...] as aulas tiveram início em 26 de abril de 1909” (p.119).

Segundo Guimarães (1999), a escola foi instalada na Rua Coronel José Ferreira Alves, na esquina com a Rua Virgílio de Melo Franco. Contudo, conforme Peixoto e Vieira (2013), o anseio era a aquisição de um prédio próprio. Assim, em 1928, foi inaugurado na Avenida Tiradentes, por intermédio do Decreto 7968, de 15 de outubro de 1927, o Grupo Escolar Raul Soares, até então Grupo Escolar de Araguay, em homenagem à memória de Raul Soares de Moura, ex-presidente do Estado de Minas Gerais, que liberou as verbas para a construção do grupo, no entanto, faleceu antes da conclusão da obra.

Além da escola pública estadual, nas décadas iniciais do século XX, foram inaugurados em Araguari-MG dois colégios particulares. O primeiro, em 1919, denominado Colégio Sagrado Coração de Jesus, era gerido pelas Irmãs da Congregação do Sagrado Coração de Maria de Berlaar, da Bélgica, que tinha por objetivo “educar moças nos padrões morais, religiosos e intelectuais da época, ministrando o curso normal (Peixoto; Vieira, 2013, p. 192)”.

O segundo, inaugurado em 1926, denominado Colégio Regina Pacis, administrado pelos padres holandeses da Congregação dos Sagrados Corações de Jesus e Maria, com o intuito de fundar um colégio destinado a rapazes, tendo como modelo o Colégio Sagrado Coração de Jesus, popularmente conhecido como “Colégio das Irmãs”. Assim, o “Colégio dos Padres” se destacou na cidade, com um elevado número de alunos e um amplo patrimônio imobiliário. Os dois colégios foram referências intelectuais e culturais na cidade por décadas (Peixoto; Vieira, 2013).

Silva Júnior (2007) destaca que o mesmo decreto que denominou o primeiro grupo escolar, o Grupo Escolar Raul Soares, em 1927, autorizou a instalação do segundo grupo escolar, o Visconde de Ouro Preto. Em 1943, foram fundados a Escola Técnica de Comércio

Machado de Assis e o Ginásio Dom Vital, que ofereciam o curso comercial básico seguido do curso ginasial. Em 1946, passou a oferecer o curso Técnico em Contabilidade.

De acordo com Naves e Rios (1988), a lei nº 5, de 1º de dezembro de 1936, autorizou o prefeito a extinguir todas as escolas municipais, até que fossem reorganizadas por lei especial. A lei que reorganizou o sistema municipal foi a nº 13, de 12 de fevereiro de 1937, que estabeleceu deveres e obrigações no ensino primário municipal.

A referida lei, em seu artigo nº 3, determinou que, embora fiscalizada pelas autoridades estaduais, a direção do ensino seria exercida pelo prefeito municipal, com o auxílio dos inspetores escolares. Na época, o prefeito era José Jeovah Santos (Naves; Rios, 1988).

As autoras afirmam que a história da Educação em Araguari está intrinsecamente ligada à figura da Professora Lybia Vieira, que exerceu as funções de professora e de orientadora educacional e, posteriormente, de chefe do Setor de Educação, quando a educação ainda era um setor da Secretaria de Saúde.

Somente no governo de Milton Lemos da Silva foi criada a Secretaria de Educação e Cultura, por meio da Lei nº 1700, de 19 de novembro de 1975 (apud Naves; Rios, 1988). Segundo matéria publicada no jornal Botija Parda (1975)⁶, a criação foi aprovada pela Câmara de Vereadores por unanimidade; o projeto foi elaborado pelo professor Carlos Roberto Aparecido Felice, que atuava como Secretário de Gabinete da prefeitura de Araguari. A professora escolhida pelo prefeito para dirigir a nova secretaria foi Anna Vera Britto da Cruz, licenciada em Letras neolatinas e especialista em língua e literatura francesas. A Secretaria de Educação e Cultura iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 1976.

Em sua posse, conforme matéria publicada no jornal Botija Parda (1976)⁷, a professora Anna Vera Britto da Cruz ressaltou que não mediria esforços para corresponder às expectativas dos araguarinos e iniciou suas atividades, visitando as escolas da zona rural para verificar como estava a realidade da educação em Araguari.

A partir do crescimento populacional constante da cidade, ao longo do século XX, foram inauguradas várias escolas. Conforme demonstra o relatório da Rede Escolar – 1983⁸ (Araguari, 1983), no referido ano havia no município 23 escolas estaduais urbanas; 4 escolas

⁶ O recorte de jornal faz parte do acervo do Arquivo Histórico e Museu Dr. Calil Porto e foi reproduzido no Anexo A.

⁷ O recorte de jornal faz parte do acervo do Arquivo Histórico e Museu Dr. Calil Porto e foi reproduzido no Anexo B.

⁸ 8 Documento original faz parte do acervo do Arquivo Histórico e Museu Dr. Calil Porto e foi reproduzido no Anexo C.

estaduais rurais; 5 escolas particulares de I e II graus; 2 escolas infantis (Jardim de Infância); 1 APAE; 1 escola para pessoas com deficiência visual; e 44 escolas municipais, sendo 2 urbanas e 42 rurais. Sendo que a rede estadual possuía 15.183 estudantes, a particular, 4.296, e a municipal, 1.151, totalizando 20.630 estudantes.

Contudo, cabe ressaltar que a quantidade exorbitante de escolas rurais se deve ao fato de que não eram propriamente escolas; muitas funcionavam em prédios isolados, improvisados ou adaptados, com apenas uma sala de aula multisseriada e, às vezes, apenas com uma professora, e havia uma quantidade ínfima de alunos. Tanto que “a década de 1980 foi marcada pelo processo de nucleação ou de consolidação de escolas rurais. Ou seja, escolas isoladas e unidocentes foram desativadas e núcleos rurais foram selecionados para sediar a instituição escolar, que receberia alunos de diversos lugares do município (Souza; Marcoccia, 2011, p.193)”.

Em 1999 houve a municipalização de várias escolas estaduais de Ensino Fundamental I, como mostra a Lei nº 3352⁹, que em seu Art.1º que diz “Ficam desmembradas das respectivas Escolas Estaduais e convertidas em Centros Educacionais Municipais, com denominações próprias em virtude de municipalização, as atividades de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries [...]” (Araguari, 1999).

Em 2023 o Projeto de Lei nº 339/2023¹⁰ sancionado pelo executivo em dezembro do mesmo ano, alterou a denominação dos Centros Educacionais Municipais para Escolas Municipais, mantendo as denominações próprias já atribuídas às unidades (Araguari, 2023).

Gradualmente Araguari-MG foi ampliando sua rede de ensino, e atualmente, segundo dados obtidos na plataforma Sonner¹¹ (Governos Tecnológicos e Integrados Ltda, 2026), há 24 CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) e 16 EMs (Escolas Municipais), dessas 8 além do Ensino Fundamental I, também oferecem o Ensino Fundamental II, contudo cabe destacar que 5 escolas são rurais e dessas 5, 4 oferecem o Ensino Fundamental II, então das escolas urbanas somente 4 oferecem essa modalidade, no todo fazem parte da rede municipal de Araguari-MG, em 2026, 40¹² instituições de Ensino.

⁹ Documento original faz parte do acervo do Arquivo Histórico e Museu Dr. Calil Porto e foi reproduzido no Anexo D.

¹⁰ Acesso: https://sapl.araguari.mg.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2023/14290/pl_339_2023.pdf

¹¹ O acesso à plataforma Sonner é restrito a profissionais autorizados da rede municipal, por se tratar de um sistema interno de gestão pública.

¹² A lista com as denominações das instituições se encontra no Anexo E, cabe destacar que a lista foi obtida na plataforma Sonner.

Conforme a rede municipal de educação araguarina foi ampliada, também aumentou a quantidade de professoras e professores. A categoria é dividida no município em três subcategorias: Recreadoras (atuam na Educação Infantil), Professor I - PI (atuam predominantemente no Fundamental I) e Professor II - PII (atuam predominantemente no Fundamental II). Essas subcategorias serão mensuradas a seguir e divididas por gênero, a fim de compreender como se encontra atualmente o processo de feminização na docência em Araguari-MG.

5.3 A FEMINIZAÇÃO DOCENTE EM ARAGUARI-MG FRENTE AO NÍVEL NACIONAL

A feminização do magistério é um fenômeno histórico e social consolidado ao longo do processo de organização do sistema educacional brasileiro, articulado diretamente à divisão sexual do trabalho. Com a ampliação da escolarização básica, principalmente nos níveis iniciais de ensino, a docência passou a ser socialmente associada às mulheres, a partir das construções simbólicas que vinculam o trabalho educativo às funções de cuidado, à maternidade e à reprodução social, ou seja, associada ao trabalho reprodutivo, que historicamente foi desempenhado quase que de maneira exclusiva pelas mulheres.

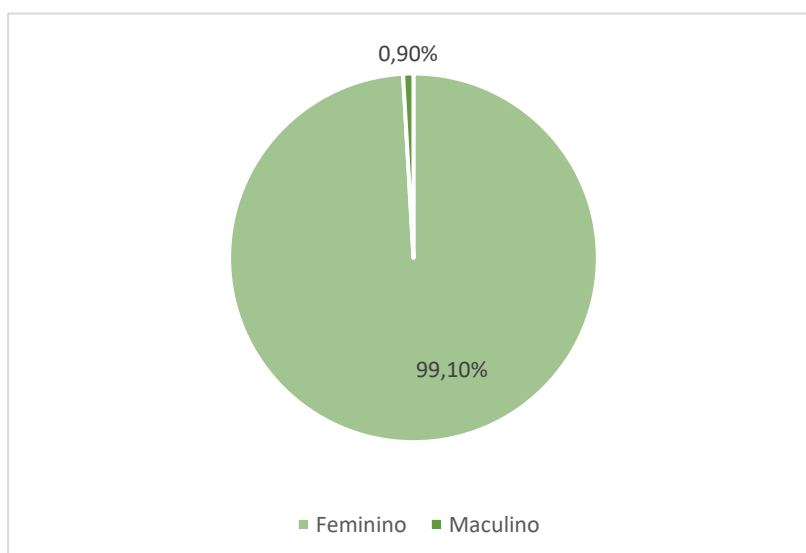
Essa lógica, historicamente consolidada no sistema educacional brasileiro, se materializa na rede de educação municipal de Araguari-MG, que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

Das e dos docentes que atuam na Educação Infantil, há, no município, segundo os dados obtidos no Portal da Transparência (Araguari, 2025), 229 cargos de Recreadoras e Recreadores; desses, não foi possível identificar o gênero de 6; no restante identificado, há 221 mulheres atuando na função e apenas 2 homens.

Diante desses números foi possível chegar ao seguinte gráfico:

Gráfico 9¹³—Número de docentes/Recreadoras na Educação Infantil segundo gênero – Araguari – MG (2025)

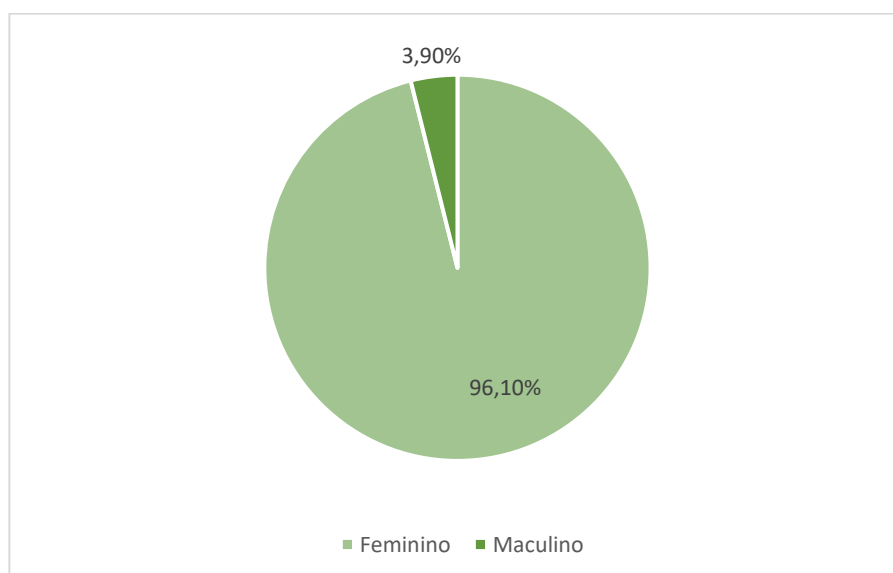
¹³ Total de cargos de Recreadoras: 229. Percentuais calculados sobre 223 registros com gênero identificado. Registros sem identificação, por não haver primeiro nome, correspondem a 2,6% do total.



Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

Já em nível nacional, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2024¹⁴ (Brasil, 2025), cerca de 687 mil docentes atuaram na Educação Infantil em 2024. Categorizando-as por gênero, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 10 – Número de docentes na Educação Infantil segundo gênero – Brasil (2024)



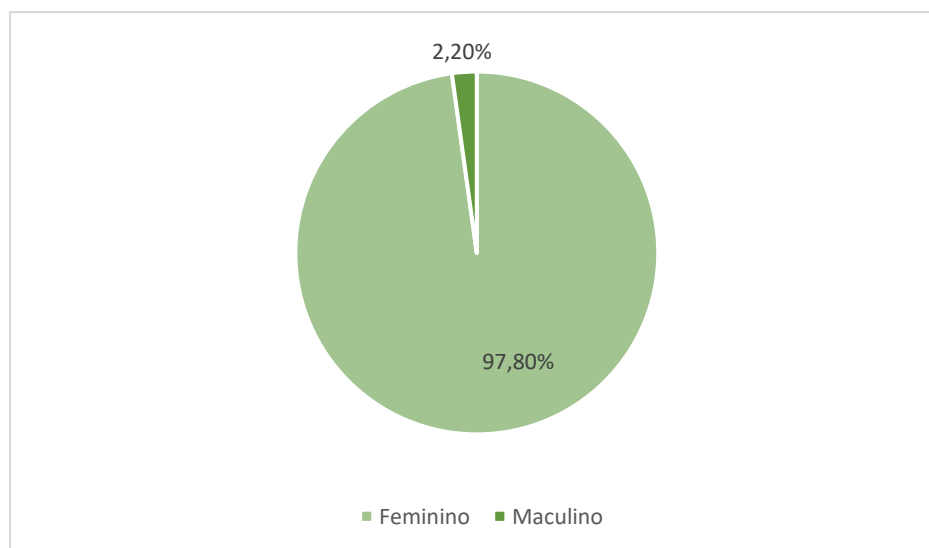
Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

¹⁴ Embora os dados comparados, Censo Escolar 2024 e Portal da Transparência Araguari-MG 2025, refiram-se a anos distintos, trata-se de séries temporalmente próximas, o que não compromete a análise comparativas, uma vez que o objetivo consiste em identificar tendências estruturais e não variações conjunturais.

Ao compararmos a quantidade de professoras e professores do município de Araguari-MG, segundo os dados do Portal da Transparência (Araguari, 2025), com os dados nacionais do Censo Escolar da Educação Básica 2024 (Brasil, 2025), a proporção de mulheres que atuam na Educação Infantil no município é de 99,1%, enquanto, em nível nacional, é de 96,1%. Ou seja, há uma diferença de 3% no quantitativo. O que coloca Araguari-MG com um processo de feminização ainda mais ampliado do que o observado no nível nacional na docência da Educação Infantil.

Em relação ao Ensino Fundamental (anos iniciais), há 421 cargos em Araguari-MG de docentes que atuam nesse nível escolar. Foi possível identificar o gênero de 408; dessas, 399 são mulheres e 9, homens (Araguari, 2025). O que tornou possível o seguinte gráfico:

Gráfico 11¹⁵– Número de cargos/PI no Ensino Fundamental (anos iniciais) segundo gênero – Araguari – MG (2025)

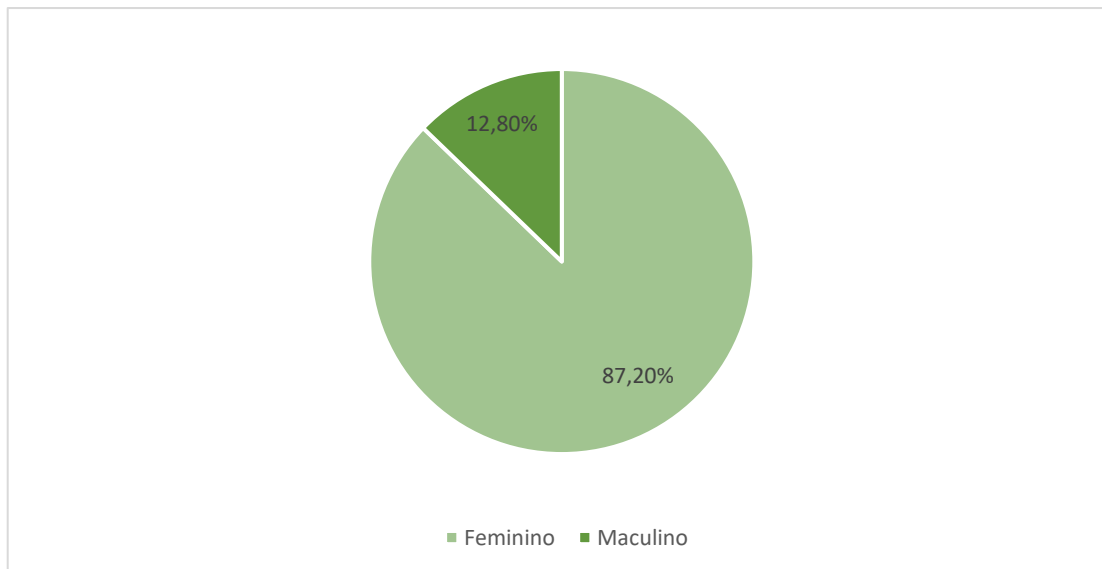


Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

Em nível nacional, atuaram cerca de 784,401 mil docentes na Ensino Fundamental (anos iniciais) em 2024 (Brasil, 2025). Dividindo-as e os por gênero há o seguinte resultado:

¹⁵ Total de cargos de Professor I: 421. Percentuais calculados sobre 408 registros com gênero identificado. Registros sem identificação, por não haver primeiro nome, correspondem a 3,1% do total.

Gráfico 12 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos iniciais) segundo gênero – Brasil (2024)



Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

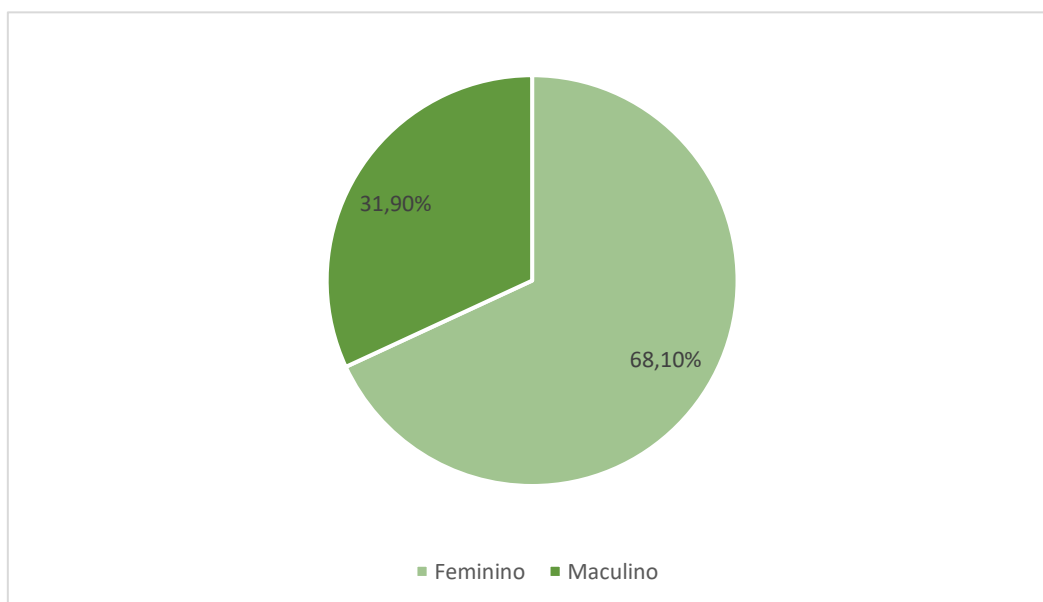
Isto é, em Araguari-MG, 97,8% são mulheres (Araguari, 2025), enquanto a nível nacional são 87,2% (Brasil, 2025). Ou seja, no município há 10,6% a mais de mulheres atuando no Fundamental I.

No Ensino Fundamental (anos finais), o que representa de 6º a 9º ano, em Araguari-MG, são 121 cargos¹⁶, desses 79 são ocupados por mulheres, 37 por homens e em 5 o gênero não foi identificado (Araguari, 2025). Em níveis percentuais:

Gráfico 13¹⁷– Número de docentes/PII no Ensino Fundamental (anos finais) segundo gênero – Araguari – MG (2025)

¹⁶ Cabe destacar que há docentes com cargos de PII que atuam na pré-escola e no Fundamental (anos iniciais) em disciplinas específicas, como Educação Física, por exemplo, contudo considerando a impossibilidade de desagregação precisa entre os cargos nos dados analisados, e por não serem regentes de turma, optou-se pela classificação de acordo com a etapa predominante de atuação, sendo o Ensino Fundamental (anos finais) considerado predominante.

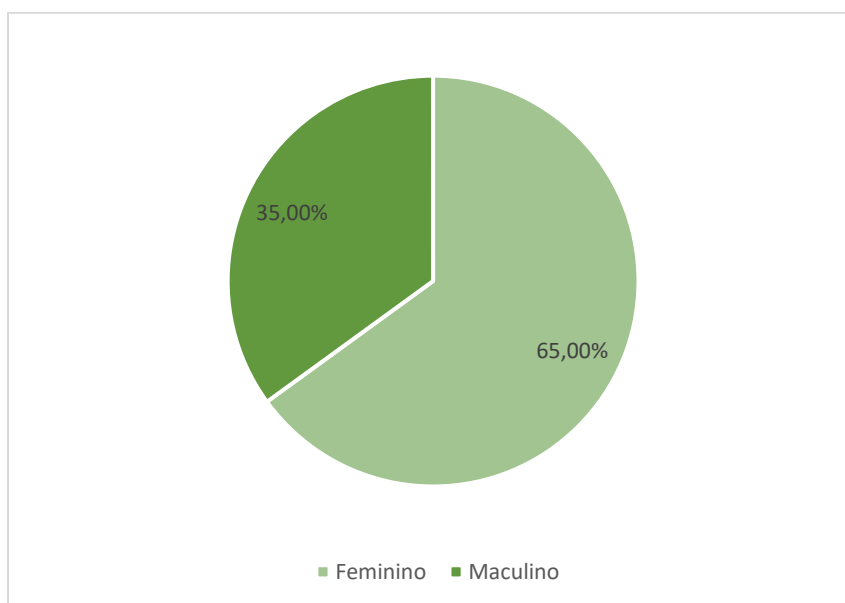
¹⁷ Total de cargos de Professor II: 121. Percentuais calculados sobre 116 registros com gênero identificado. Registros sem identificação, por não haver primeiro nome, correspondem a 4,1% do total.



Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

Já a nível nacional, exercem a docência nos anos finais do Fundamental, cerca de 770.497 professoras e professores (Brasil, 2025). Ao considerar o gênero, é possível obter o gráfico:

Gráfico 14 – Número de docentes no Ensino Fundamental (anos finais) segundo gênero – Brasil (2024)



Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

Ou seja, em Araguari-MG, 68,1% das mulheres atuam nesse segmento da educação, enquanto, em nível nacional, esse percentual é de 65%. O que representa uma diferença de 3,1% em relação ao nível nacional.

Diante dos dados, é possível considerar que a feminização da docência é uma tendência estrutural no sistema educacional brasileiro, que se intensifica à medida que a faixa etária das crianças se reduz. Contudo essa tendência pode se reproduzir em diferentes contextos e escalas, conforme é demonstrado no município de Araguari-MG, que apesar de seguir o mesmo padrão de feminização quando se compara à nível nacional, isto é, a maior quantidade de professoras mulheres se encontram na Educação Infantil, seguido pelo Fundamental (anos iniciais) e posteriormente o Fundamental (anos finais), ela é ampliada ainda mais a nível municipal, quando considerada a cidade de Araguari-MG.

Visto que, em todas as etapas de ensino analisadas, houve aumento na quantidade de mulheres que atuam em Araguari-MG, quando comparadas ao nível nacional, sendo a maior diferença no Ensino Fundamental (anos iniciais), isto é, de 1º a 5º ano, que ultrapassa 10%.

Esse processo histórico, isto é, a feminização do magistério, articulado à divisão sexual do trabalho, ocorreu simultaneamente à hierarquização interna da profissão, onde os professores que atuavam no ensino secundário, possuíam melhores condições salariais do que às docentes da educação primária. O que, desde o início, expressou a atribuição social de menor valor ao trabalho realizado pelas mulheres, sobretudo quando associado às características do trabalho reprodutivo, vinculadas ao cuidado.

Considerando esse processo histórico, serão analisadas, a seguir, as condições de trabalho das docentes da Educação Infantil, que na cidade de Araguari-MG são denominadas recreadoras. Além disso, será analisada a permanência de hierarquizações e desigualdades no interior da categoria docente da Educação Básica no município. Já que tais desigualdades são observadas desde o início do processo de feminização do magistério no Brasil, que atribuiu menor valor simbólico e material à atuação com crianças de faixa etária mais jovem.

5.4 DESVALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO SIMBÓLICA E MATERIAL DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (RECREADORAS) EM ARAGUARI-MG

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) a expressão educação “pré-escolar” foi utilizada no Brasil até a década de 1980. O termo expressava a ideia de que a Educação Infantil era apenas uma etapa preparatória, que só iniciaria realmente no Ensino Fundamental, portanto, ela não fazia parte da educação formal.

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade passa a ser dever do Estado e, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, situada no mesmo patamar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2006, a partir de uma modificação na LDB (Brasil, 1996), o acesso ao Ensino Fundamental é antecipado aos 6 anos de idade; assim, a Educação Infantil passa a ser destinada às crianças de 0 a 5 anos.

Contudo, somente a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de idade, e foi estabelecida a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Já em 2013, foi incluída na LDB (Brasil, 1996) a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

A BNCC (Brasil, 2018) divide a Educação Infantil em creche e pré-escola. A primeira destina-se aos bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses) e às crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e a segunda, às crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A LDB (Brasil, 1996), em relação à finalidade da Educação Infantil, destaca, no Art.29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade”. E ressalta que essa etapa de ensino deverá ser oferecida em creches ou instituições equivalentes para crianças de até 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos.

No Título VI, denominado dos profissionais da Educação, a LDB (Brasil, 1996) considera como profissionais da Educação Escolar Básica “os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são (Brasil, 1996, art.61)”:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Ao tratar da formação dos docentes, o Art.62 especifica que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Brasil, 1996)”.

A valorização desses profissionais fica a cargo dos sistemas de ensino que deverão assegurar-lhes:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, art.67).

Ou seja, a LDB (Brasil, 1996), ao definir quem são as e os docentes da educação escolar básica e ao estabelecer princípios para sua valorização, em tese, assegura condições dignas de formação, ingresso, carreira e trabalho, independentemente da etapa de atuação das professoras e professores. Entretanto, quando observadas as condições concretas de exercício profissional na Educação Infantil na cidade de Araguari-MG, há um evidente descompasso entre o texto legal e a realidade material do trabalho das Recreadoras.

Em Araguari-MG, as Recreadoras não são consideradas professoras, e sim profissionais da educação, que dão suporte pedagógico direto, como define a Lei Complementar nº 32/2004, que em seu Art.19 destaca:

São considerados profissionais da educação, além dos que exercem atividades de docência, isto é, dos professores, aqueles que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, quais sejam, diretores, administradores escolares ou especialistas em planejamento escolar, inspetores, supervisores e orientadores educacionais e aqueles que exercem a função de recreadores nas creches do Município, bem como os coordenadores das creches e secretários escolares (Araguari, 2004).

Por não serem consideradas professoras, elas não possuem a mesma jornada de trabalho estabelecida por lei municipal do que o restante da categoria, isto é, das e dos ocupantes dos cargos de PI e PII, que de acordo com a Lei Nº 7.154, de 13 de novembro de 2025, em seu Art.7, é de 24 horas, dividida da seguinte maneira:

A jornada de trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino, calculada em horas-relógio e não em horas-aula, será composta por 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e de regência, e 1/3 (um terço) para a realização de atividades extraclasse, como planejamento, avaliação, estudo e reuniões pedagógicas (Araguari, 2025).

Ou seja, as Recreadoras, por não serem consideradas professoras, não possuem o direito garantido pela LDB (Brasil, 2006, art.62) ao período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído em sua carga horária de trabalho.

Cabe destacar que elas seguem uma jornada de 40 horas semanais e, de acordo com o Edital nº 01/2023 do município de Araguari (Araguari, 2023), exige-se a mesma formação que a dos cargos de PI, além disso, as funções docentes de planejamento pedagógico intencional, execução, avaliação sistemática e a elaboração de documentos pedagógicos a partir da organização de registros, que demonstram a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, encontram-se presentes nas atribuições do cargo, conforme estabelece o quadro abaixo:

Quadro 1 – Requisito e atribuições do cargo de Recreadora no município de Araguari-MG



**CONCURSO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE
ARAGUARI/MG - EDITAL Nº 01/2023**



CARGO/FUNÇÃO: 529 - RECREADOR (Lei Municipal nº 41/2006 - Lei Municipal nº 108/2014 - Lei Municipal nº 127/2016 - Lei Municipal nº 5.866/2017 - Lei Municipal nº 6.242/2019 - Lei Municipal nº 6.255/2019 - Lei Municipal nº 6.675/2022).
REQUISITO: Ensino Superior Completo em Pedagogia ou Normal Superior.
CARGA HORÁRIA: 40 horas semanais
ATRIBUIÇÕES: ✓ Cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil, proceder, orientar e auxiliar as crianças no que se refere a higiene pessoal; ✓ Auxiliar as crianças na alimentação; promover horário para repouso; garantir a segurança das crianças na instituição; ✓ Observar a saúde e o bem-estar das crianças, prestando os primeiros socorros; ✓ Comunicar aos pais os acontecimentos relevantes do dia; levar ao conhecimento da Direção qualquer incidente ou dificuldade ocorridas; ✓ Manter a disciplina das crianças sob sua responsabilidade; ✓ Apurar a frequência diária das crianças; respeitar as épocas do desenvolvimento infantil; ✓ planejar e executar o trabalho docente; ✓ Realizar atividades lúdicas e pedagógicas que favoreçam as aprendizagens infantis; ✓ Organizar registros de observações das crianças; acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional; participar de atividades extraclasse; ✓ Participar de reuniões pedagógicas e administrativas; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino.

Fonte: Araguari (2023).

Além de trazer como requisito do cargo o ensino superior completo em Pedagogia ou Normal Superior, o Quadro 1, apesar de destacar as relações de cuidado nos primeiros itens das atribuições, explicita também as atribuições de professoras das Recreadoras, ao destacar atividades como planejamento e execução do trabalho docente e ainda o acompanhamento e avaliação sistemática dos processos educacionais (Araguari, 2023).

Esse requisito e atribuições também estão presentes nas atribuições do cargo de Professora I, contudo a relação de cuidado é ressaltada como dar condições para manutenção da saúde física e mental dos alunos. Como mostrado abaixo:

Quadro 2 - Requisito e atribuições do cargo de Professora I no município de Araguari-MG

CARGO/FUNÇÃO: 517 - PROFESSOR I (Lei Municipal nº 41/2006 - Lei Municipal nº 127/2016 - Lei Municipal nº 6.242/2019 - Lei Municipal nº 6.255/2019 - Lei Municipal nº 6.675/2022).
REQUISITO: Licenciatura em Normal Superior ou Ensino Superior Completo em Pedagogia, com registro legalmente reconhecido pelo MEC.

Página 17 de 41



**CONCURSO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE
ARAGUARI/MG - EDITAL Nº 01/2023**



CARGA HORÁRIA: 24 horas semanais
ATRIBUIÇÕES:
✓ Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ✓ Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ✓ Zelar pela aprendizagem dos alunos, dando condições para a manutenção da saúde física e psíquica dos alunos; ✓ Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ✓ Ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e ao desenvolvimento profissional; ✓ Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade; ✓ Executar o trabalho diário de forma a se vivenciar um clima de respeito mútuo e de relações que conduzam à aprendizagem; Manter com os colegas o espírito de colaboração e solidariedade indispensável à eficiência da obra educativa; ✓ Realizar com clareza, precisão e presteza, toda escrituração referente à execução da programação, frequência e aproveitamento dos alunos; ✓ Zelar pela conservação dos bens materiais, limpeza e o bom nome da escola; ✓ Executar as demais normas estabelecidas no regimento escolar, nas diretrizes emanadas dos órgãos superiores e legislação federal, estadual e municipal.

Fonte: Araguari (2023).

Em relação à graduação, tanto para o cargo de Professora I quanto para o de Recreadora, a formação exigida atualmente para o ingresso em concurso público no município de Araguari-MG é o ensino superior completo em Pedagogia ou o Normal Superior (Araguari, 2023).

O município de Araguari-MG, apesar de seguir os critérios de formação exigidos na LDB (Brasil, 1996), para as docentes da Educação Infantil, isto é, as Recreadoras e nos requisitos deixar explícito as funções docentes, não as considera como professoras, excluindo-as dos direitos adquiridos pela classe. Esse não reconhecimento fragmenta ainda mais o trabalho educativo quando coloca o cuidado como a primeira e principal atribuição do cargo, conforme se observa no Quadro 1, quando discorre que é atribuição das Recreadoras “Cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil, proceder, orientar e auxiliar as crianças no que se refere a higiene pessoal” (Araguari, 2023).

Já nas atribuições do cargo de Professor I, essa relação de cuidado aparece de maneira implícita, ocupando a terceira posição e traz o processo de aprendizagem antes dessa relação. O cuidado aparece como uma espécie de colaboração por parte das e dos docentes, quando se afirma que constitui atributo do cargo: “Zelar pela aprendizagem dos alunos, dando condições para a manutenção da saúde física e psíquica dos alunos” (Araguari, 2023).

Ou seja, nesse sentido o cuidado é reconhecido apenas enquanto suporte à aprendizagem, ocupando posição secundária e subordinada ao processo de ensino e aprendizagem. Ele se encontra diluído em uma expressão que o associa a uma dimensão auxiliar. Completamente diferente das atribuições do cargo de Recreadora, que coloca o cuidado como função principal e central, aparecendo de forma direta e prioritária nas atribuições.

Nos cargos de Professor PII, a relação de cuidado é excluída completamente das atribuições, desassociando-o completamente do processo pedagógico, e há o destaque do ensino de conteúdos e ênfase no processo técnico e burocrático da função.

O que reforça a ideia de que, à medida que se avança a escolarização, o cuidado deixa de ser entendido como dimensão pedagógica legítima e indissociável do processo educativo. O que contribui para a desvalorização do cuidado e das profissionais que mais o exercem fomentando uma hierarquização dentro da categoria docente no município de Araguari-MG.

As atribuições do cargo das e dos docentes do fundamental II são demonstradas no Quadro 3:

Quadro 3 - Requisito e atribuições do cargo de Professora II - Língua Portuguesa no município de Araguari-MG

CARGO/FUNÇÃO: 525 - PROFESSOR II LÍNGUA PORTUGUESA (Lei Municipal nº 41/2006 - Lei Municipal nº 108/2014 - Lei Municipal nº 127/2016 - Lei Municipal nº 6.255/2019 - Lei Municipal nº 6.675/2022).
REQUISITO: Ensino Superior Completo com Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.
CARGA HORÁRIA: 24 horas semanais
ATRIBUIÇÕES: DESCRIÇÃO SINTÉTICA: Compreende os cargos destinados a ministrar aulas em cursos de Ensino Fundamental, transmitindo conteúdos teórico-práticos pertinentes, através de explicações, dinâmica de grupo e outras técnicas didáticas, e desenvolvendo com a classe estudos e trabalhos de pesquisa, para possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimentos elementares dos fenômenos e dos seres que constituem a natureza. ✓ Ministrar conteúdo específicos da matriz curricular, recorrendo a livros didáticos e a outras fontes de informação; ✓ Efetuar e aplicar testes de avaliação; ✓ Elaborar planos de trabalho, determinando a metodologia a ser seguida de acordo com os objetivos visados, para obter o melhor rendimento do ensino; ✓ Ministrar as aulas, expondo os assuntos da matéria em estudo proporcionando discussões correlatas, para possibilitar aos alunos a formação necessária à aplicação dos conhecimentos da ciência em determinados campos do conhecimento e das atividades humanas; ✓ Elaborar e aplicar prova, testes e outros métodos usuais de avaliação de conhecimentos, baseando-se nas aulas ministradas e nos estudos desenvolvidos pela classe, para formar um conceito de cada aluno; ✓ Controlar e avaliar o rendimento escolar e promover a recuperação dos alunos com defasagem de aprendizagem; ✓ Efetuar pesquisa educacional; ✓ Participar de cursos para reciclagem do professor; ✓ Cumprir a Legislação básica do Sistema Municipal de Educação; ✓ Executar outras atribuições afins.

Fonte: Araguari (2023).

É certo que o cuidado está totalmente interligado ao processo educativo; todavia, o ato de cuidar, ao ser destacado em Araguari (2023) como atribuição primordial na Educação Infantil, sendo amenizado no Fundamental I e retirado do Fundamental II, reforça ainda o cuidado como atributo feminino, visto que a docência nessas etapas de ensino é exercida prioritariamente por mulheres, e essa relação foi historicamente e culturalmente desvalorizada.

Além de sofrerem a desvalorização e precarização simbólica ao serem excluídas da categoria de professoras, e assim não possuírem os mesmos direitos preservados, sofrem ainda desvalorização e precarização material conforme exposto no Anexo II da Lei Nº 7.154, de 13 de novembro de 2025:

Quadro 4 – Descrição dos empregos públicos do quadro de pessoal da Educação de Araguari-MG

ANEXO II

ANEXO I – DESCRIÇÃO DOS EMPREGOS PÚBLICOS DO QUADRO DE PESSOAL DA EDUCAÇÃO
(Anexo I da Lei Complementar nº 32, de 24 de março de 2004)

DESCRIÇÃO DO EMPREGO PÚBLICO	REQUISITOS PARA PROVIMENTO	FORMA DE RECRUTAMENTO	SALÁRIO-BASE R\$
Inspetor Escolar 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de graduação plena em pedagogia ou normal superior e pós-graduação específica.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.500,00
Supervisor Escolar I 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de graduação plena em pedagogia ou normal superior e habilitação em supervisão escolar.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.500,00
Supervisor Escolar II 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de graduação plena em pedagogia ou normal superior e habilitação em supervisão escolar.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.500,00
Supervisor Escolar III 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de graduação plena em pedagogia ou normal superior e habilitação em supervisão escolar.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.500,00
Orientador Educacional I 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de graduação plena em pedagogia ou normal superior e habilitação em orientação educacional.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.500,00
Orientador Educacional II 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de graduação plena em pedagogia ou normal superior e habilitação em orientação educacional.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.500,00
Orientador Educacional III 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de graduação plena em pedagogia ou normal superior e habilitação em orientação educacional.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.500,00
Professor I 24 h semanais	Instrução: curso normal / magistério, obtido no ensino médio. *	* Permitido apenas para os profissionais do magistério concursado e empossados até a data de publicação da LC n. 032, de 24/03/04.	R\$ 3.300,00
Professor I - A 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de licenciatura plena em pedagogia, normal superior e outras licenciaturas.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.300,00
Professor II 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de licenciatura plena correspondente a áreas específicas da matriz curricular.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.300,00
Professor de Educação Especial 24 h semanais	Instrução: nível superior, em curso de licenciatura plena em pedagogia, normal superior ou áreas específicas do currículo.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.300,00
Professor de Ensino Profissionalizante 24 h semanais	Instrução: nível superior específico na área de atuação profissional.	Externo: no mercado de trabalho, mediante concurso público.	R\$ 3.300,00
Recreadora 40 horas semanais	Instrução: curso normal / magistério, obtido no ensino médio. *	Externo: no mercado de trabalho mediante concurso público.	R\$ 4.867,77
Secretário Escolar 30 horas semanais	Instrução: nível médio.	Externo: no mercado de trabalho mediante concurso público	R\$ 3.650,83
Coordenador Educacional de Criança e Adolescente 40 horas semanais	Instrução: formação em pedagogia	Externo: no mercado de trabalho mediante concurso público	R\$ 4.867,77

Fonte: (Araguari, 2025).

Cabe ressaltar que, apesar de Araguari (2025) trazer como requisito para provimento do cargo de Recreadora o nível de instrução em curso normal ou magistério, obtido no ensino médio, segundo Araguari (2004), o ingresso por curso normal não é mais permitido, conforme citado no artigo 24º da Lei Complementar nº 32/04:

Em atendimento à Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases de educação nacional, fica proibida a participação em concurso público ou a contratação de profissionais do magistério, que, possuam como formação única, o curso normal de ensino médio e/ou que possuam licenciatura curta, conforme legislação vigente (art. 24, § 1º).

De acordo com Araguari (2025) o salário-base para PI e PII é de 3.300 reais, enquanto para Recreadoras é de 4.867,77 reais. Cabe destacar que a carga horária dos cargos de professoras e professores é de vinte e quatro horas semanais, com 1/3 da carga horária destinada às atividades extraclasse, ou seja, são 16 horas de atividades de efetiva regência, enquanto o das Recreadoras são de 40 horas semanais de efetiva regência, o que equivale a mais do dobro horas em efetivo exercício com alunas e alunos do que os cargos de PI e PII, para receber somente 1.567,77 reais a mais.

Além disso, as Recreadoras por não serem consideradas professoras, não possuem direito à gratificação denominada pó de giz, que, segundo Araguari (2004), é “devida ao professor em efetivo exercício em sala de aula e corresponderá a vinte e cinco por cento (25%) sobre o salário-base (art. 31, § 2º)”. Ou seja, os cargos de PI e PII, ainda recebem como gratificação 825 reais, que ao somado com o salário base fica o montante de 4.125 reais, por um cargo de 24 horas, com 16 horas de regência, enquanto as Recreadoras recebem 4.867,77 reais por um cargo de 40 horas de efetiva regência.

A partir das comparações realizadas entre os cargos de Recreadora e Professora I em Araguari-MG, foi possível elaborar o seguinte quadro:

Quadro 5 – Comparativo entre os cargos de Recreadora e Professora I em Araguari-MG

Corte de Análise	Cargo: Recreadora	Cargo: Professora I
Exigência de Formação	Normal Superior / Pedagogia	Normal Superior / Pedagogia
Atribuição Principal	Cuidar e educar	Elaborar e cumprir plano de trabalho
Horário Extraclasse	Inexistente (40h integrais com alunos)	Garantido por Lei (24h - 1/3 jornada)
Adicional de "Pó de Giz"	Não recebem (Não reconhecidas)	Recebem gratificação de 25%
Remuneração	R\$ 4.867,77	R\$ 4.125,00 (ou R\$ 3.300 + 25%)

Fonte: Elaborado pela autora – pesquisa documental

A desvalorização das e dos professores, segundo Almeida (1998), deve-se ao fato da docência, destinada principalmente às crianças, estar associada à vocação, à missão e ao altruísmo. Essa lógica ocorre desde a entrada massiva das mulheres no magistério, que se tornou um espaço socialmente aceitável para elas por dialogar com o trabalho reprodutivo, tendo o cuidado, a sensibilidade e a dedicação como principais atributos para o bom desenvolvimento desse trabalho. O que produziu uma subalternação simbólica da docência, inicialmente na Educação Primária e, conseqüentemente, intensificada a partir da obrigatoriedade da Educação Infantil.

A desvalorização simbólica das Recreadoras em Araguari-MG, como citado *a priori*, nada tem a ver com a ausência ou diferença de formação, visto que é exigida a mesma formação das professoras que atuam no Ensino Fundamental I, contudo, ela está diretamente ligada à construção histórica e social que associa o trabalho feminizado ao cuidado e o dissocia do processo de ensino-aprendizagem. Essa falta de reconhecimento docente, fragmenta o trabalho educativo que incide sobre as atividades que se relacionam mais profundamente ao trabalho reprodutivo, criando uma hierarquização dentro de uma mesma categoria de profissionais. Isso está ainda ligado à divisão sexual do trabalho, que historicamente destinou às mulheres funções desvalorizadas, vinculadas à reprodução da vida, e naturalizou sua precarização, considerando-as como complementares e de importância secundária.

A fim de reduzir essas desigualdades e hierarquizações no interior da categoria docente foi criado pela sociedade civil o movimento nacional Somos Todas Professoras, o movimento tem por objetivo central denunciar nacionalmente a não equiparação entre função exercida e reconhecimento legal das docentes da Educação Infantil (Somos Todas Professoras, 2026), o que resultou no Projeto de Lei 2387/23 elaborado pela deputada Luciene Cavalcante - Partido Socialismo e Liberdade/PSOL - (Cavalcante, 2026), aprovado no senado no dia 11 de dezembro de 2025 e que foi sancionado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva - Partido dos Trabalhadores/PT -, como Lei nº 15.326/2026 de 06 de janeiro de 2026. Tal legislação reitera a valorização das professoras da Educação Infantil e as inclui, de forma explícita, como profissionais do magistério. Conforme destacado no texto legal:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, incluídos os professores

da educação infantil, reconhecendo o princípio da integralidade entre cuidar, brincar e educar, independentemente da designação do cargo ou da função que ocupam, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2026, art.1º, § 2º).

A referida lei ainda explicita que são considerados professoras e professores da Educação Infantil, independentemente da nomenclatura do cargo, todas aquelas e aqueles “que exercem função docente e atuam diretamente com as crianças educandas, com formação no magistério ou em curso de nível superior e aprovados em concurso público (Brasil, 2026, art.2º, § 2º).” Contudo, no município de Araguari-MG, ainda não foram implementadas modificações no que se refere à situação das Recreadoras, o que reforça a permanência de desigualdades e hierarquizações no interior da organização do trabalho educativo municipal.

6 CONCLUSÃO

O presente estudo partiu do objetivo de analisar as condições de trabalho das Recreadoras na Educação Infantil no município de Araguari-MG, buscando compreender de que maneira se configuram os processos de desvalorização e precarização, simbólica e material, que incidem sobre essa categoria. Ao longo da investigação evidenciou-se que esses processos não são pontuais e sim estruturais, estando diretamente relacionados à forma como o trabalho destinado às mulheres foi historicamente construído e hierarquizado.

A partir do levantamento bibliográfico e das reflexões desenvolvidas, cabe destacar o momento que o trabalho concreto, criador de coisas úteis, torna-se também trabalho abstrato. Nesse processo, deixa de possuir apenas valor de uso e passa a ter também valor de troca, convertendo-se em mercadoria. O trabalho como produtor de valores de troca, de mercadorias, torna também a força de trabalho em mercadoria, cuja finalidade não é mais ser útil às necessidades humanas e sim valorizar o capital, a partir da geração de mais-valor. O trabalho humano agora é capaz de produzir muito mais do que consome, mediante o trabalho excedente.

A base dessa conversão, isto é, do trabalho concreto tornar-se também abstrato, reside na generalização da mercadoria no capitalismo, sendo a divisão do trabalho um elemento fundamental da intensificação desse processo, que priva os trabalhadores e trabalhadoras de sua autonomia, pois torna o trabalho fragmentado, constituído por meras operações parciais que acabam por se tornar exclusivas de um indivíduo específico. Assim o trabalho assume formas de estranhamento e alienação, tornando-se trabalho estranhado e alienado.

Desse modo, ao enriquecer cada vez mais o capitalista, trabalhadores e trabalhadoras empobrecem cada vez mais. São desprovidos de autonomia, a partir da divisão do trabalho, realizam cada vez mais trabalho excedente, para gerar mais-valor para capitalistas. Assim, o trabalho, no modo de produção capitalista, mostra-se totalmente em sua dualidade e antagonismo: ao mesmo tempo em que garante a subsistência, também degrada, aprisiona e coisifica a existência humana.

Cabe ressaltar, que o trabalho no modo de produção capitalista, desde o início, trouxe ainda mais implicações na incorporação da força de trabalho feminina. Além de ter dividido a sociedade em classes, formada pelos detentores dos meios de produção e daqueles e daquelas que detinham apenas sua força de trabalho para a sua subsistência, o capitalismo destinou às mulheres das classes populares as funções mais desqualificadas e desvalorizadas,

gerando, assim, não somente a divisão do trabalho, mas uma acentuada divisão sexual do trabalho.

A partir da divisão sexual do trabalho, o modo de produção capitalista, desde o início, reforçou e restabeleceu o antagonismo de gênero, embasado pela relação de dominador e subordinada. Essa relação não era determinante apenas na divisão sexual do trabalho entre as classes populares, mas também se estendia a outras classes sociais. No entanto, é importante destacar que essa divisão sexual do trabalho, além de se sustentar na construção histórica e social do antagonismo de gênero, alicerça-se, primeiramente, na desigualdade de classe, pois, apesar das mulheres da classe dominante serem limitadas à esfera privada e não dominarem os homens de sua classe, elas dispunham da força de trabalho de homens e mulheres da classe proletária.

Nesse contexto, a figura masculina consolidou-se como detentora do espaço público, enquanto a mulher detinha certos “poderes” apenas no espaço privado, isto é, em suas casas. O capitalismo patriarcal, assim, determinou que as habilidades de produção eram naturalmente masculinas e as de reprodução femininas. Ao situar os homens no campo produtivo, com funções mais valorizadas, e as mulheres no campo reprodutivo, com funções menosprezadas, estabeleceu-se uma dicotomia naturalizada da separação dos gêneros e distinguiu trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, criando uma hierarquia de maior valor no trabalho destinado aos homens.

A exclusão das mulheres do espaço público limitou o acesso ao saber e essa falta de acesso foi uma forte estratégia de controle e manutenção dos mecanismos de dominação e consequentemente, do *status quo*. Somente no início do século XX com a eclosão do movimento feminista, que era liderado por mulheres que pertenciam a uma elite econômica e intelectual, que o acesso ao saber das mulheres passou a ser ampliado, visto que o movimento para romper com os mecanismos vigentes de subordinação reivindicava o direito a uma educação igual a dos homens e o direito de poder exercer uma profissão. Assim, a sociedade passou por uma reestruturação e feminizou algumas profissões que exigiam habilidades decorrentes do trabalho reprodutivo.

Essa reestruturação considerou o magistério primário uma profissão essencialmente feminina, o que possibilitou às mulheres, sobretudo da classe média, ingressar no mercado de trabalho. “Ser professora” tornou possível aliar o trabalho reprodutivo a uma profissão revestida de dignidade e passou a ser popular entre as mulheres, contudo, ela foi normatizada e dirigida para que não viesse a abalar o status quo e passou a ser estritamente enlaçada ao

cuidado, visto que o doar-se de maneira nobre e resignada era qualidade naturalizada ao feminino.

O magistério primário, desde seu início, foi precarizado e envolto ao desprestígio e à baixa remuneração, aliado ainda ao fato de ser considerado uma extensão das funções maternas, afastou cada vez mais os homens do ensino, até então primário, que passou a ser, durante muito tempo, a única profissão destinada às mulheres, plenamente aceita pela sociedade.

Após a consolidação da Educação Infantil como direito e dever do Estado, intensificou-se a presença feminina também nessa etapa, ainda mais fortemente vinculada ao cuidado.

É o que ocorreu no município de Araguari-MG, onde há um intensificado processo de feminização das Recreadoras, cargo esse inserido no âmbito das qualidades exigidas para o trabalho reprodutivo, vinculado principalmente ao cuidado, que historicamente é marcado pela desvalorização simbólica. Ao ser naturalizado como extensão de atributos femininos, o cuidado foi esvaziado de caráter profissional e pedagógico e o discurso de “vocação”, sustenta e legitima, ainda hoje, condições de trabalho precarizadas, visto que a necessidade econômica dá lugar ao trabalho “por amor”. Nisso, a precarização material se justifica pela base simbólica que a antecede. Afinal, se é um trabalho feito “por amor” e “vocação”, por que ser bem remunerado?

A inserção das mulheres no mercado de trabalho e no espaço público, embora tenha sido um grande avanço histórico, não significou a superação das desigualdades de gênero. Ao contrário, a feminização de determinadas profissões, principalmente as vinculadas ao cuidado e à educação de crianças pequenas, reconfigurou a divisão sexual do trabalho, mantendo e reforçando a associação entre o trabalho feminino, a vocação e a desvalorização. Nesse sentido, as Recreadoras ocupam uma posição emblemática, pois atuam no espaço público escolar, mas permanecem simbolicamente vinculadas a funções historicamente relegadas ao espaço privado, exercidas no trabalho reprodutivo, que nesse contexto foi determinado socialmente para as mulheres.

A análise dos marcos legais revelou uma contradição significativa entre o reconhecimento formal da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e a organização concreta do trabalho das Recreadoras em Araguari - MG. Embora as leis explicitem a centralidade do trabalho docente e a indissociabilidade entre cuidar e educar, a permanência de cargos como o de Recreadora, desvinculados dos direitos docentes,

evidencia uma lógica que fragmenta o trabalho educativo e subalterniza as atividades mais relacionadas ao cuidado.

Os resultados desta pesquisa indicam que a precarização das Recreadoras em Araguari-MG se expressa não apenas na ausência dos mesmos direitos da categoria docente, de reconhecimento profissional e de condições adequadas de trabalho, mas principalmente com a invisibilização de seu papel pedagógico, que é indissociável do cuidado, o que desqualifica suas práticas. Essa maior precarização das docentes que atuam na Educação Infantil, restabelece e reforça hierarquias historicamente vivenciadas na Educação Básica, o que contribui para a manutenção de desigualdades.

Dessa forma, as condições de trabalho dessas profissionais devem ser compreendidas como expressão de uma lógica estrutural que articula capitalismo, patriarcado e divisão sexual do trabalho, na qual o cuidado, embora essencial para a reprodução e a continuidade da espécie humana, permanece desvalorizado e dissociado de seu caráter técnico, pois ainda é considerado uma habilidade natural da mulher. Isso demonstra que a ampliação da presença feminina no espaço público não foi acompanhada de uma transformação nas formas de reconhecimento do trabalho desempenhado pelas mulheres, o que resultou na permanência de processos de precarização em novas configurações.

Como contribuição, este estudo amplia o debate sobre a Educação Infantil e as profissionais que atuam nessa etapa da Educação, ao evidenciar a centralidade das Recreadoras em Araguari-MG na organização do trabalho pedagógico e ao problematizar sua invisibilização no campo das leis municipais como professoras. Ao descrever e problematizar as condições de trabalho dessa categoria profissional, a pesquisa questiona concepções naturalizadas sobre o cuidado e reforça a necessidade de sua compreensão como um trabalho qualificado, indissociável do processo educativo.

Por fim, a superação das condições aqui analisadas exige não apenas a adequação do município às normativas legais já existentes, mas, sobretudo, a ruptura com concepções estruturais e historicamente naturalizadas que desvalorizam e secundarizam o trabalho reprodutivo, a ponto de não considerarem as habilidades dele decorrentes como trabalho.

Em relação ainda às Recreadoras, implica reconhecer plenamente o caráter pedagógico de suas práticas na Educação Infantil, indissociável do cuidado, e garantir a elas condições efetivas de valorização, formação e inserção na carreira docente. Como desdobramento, sugere-se o acompanhamento da implementação da lei nº 15.326/2026 no município de Araguari-MG e o aprofundamento de pesquisas que investiguem as formas de

resistência, organização e produção de sentidos por parte dessas trabalhadoras, contribuindo para a construção de novas possibilidades de reconhecimento e transformação no interior da Educação Básica, especialmente na etapa da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L.C. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*? **Estudos Avançados**, 34 (98), p.111-126; 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>
- ABREU, M. Feminismo materialista na França: sócio-história de uma reflexão. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 26(3): 2018. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n354237>
- ALMEIDA, J.S. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ANTUNES, R. As formas da alienação e do estranhamento no capitalismo contemporâneo. In. ALVES, G.; VIZZACCARO-AMARAL, A.L.; MOTA, D.P. **Trabalho e estranhamento: saúde e precarização do homem-que-trabalha**. São Paulo: LTr, 2012.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão** [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital / Ricardo Antunes. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Â. M. C. de. (Org.). **Cadernos pagu**: desafios da equidade, 2001.
- ARAGUARI (MG). Câmara Municipal. **Projeto de Lei nº 339**, de 15 de dezembro de 2023. Altera para Escolas Municipais as designações dos equipamentos públicos destinados ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal de Educação do Município de Araguari, dando outras providências. Disponível em: <https://sapl.araguari.mg.leg.br/materia/14290>. Acesso em: 12 dez. 2025.
- ARAGUARI (MG). **Lei Complementar nº 32**, de 2004. Dispõe sobre o plano de carreira e salário do magistério público municipal de Araguari-MG e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Araguari, MG, 2004. Disponível em: <https://leis.org/municipais/mg/araguari/lei/lei-complementar/2004/32/lei-complementar-n-32-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-salario-do-magisterio-publico-municipal-de-araguari-mg-e-da-outras>. Acesso em: 9 jan. 2026.
- ARAGUARI(MG). **Lei nº 3.352**, de 31 de março de 1999. Convertem-se em Centros Educacionais Municipais as atividades desmembradas de Escolas Estaduais, por efeito de municipalização, atribuindo-lhes específicas denominações. Araguari, 1999.
- ARAGUARI (MG). Lei nº 7.154, de 13 de novembro de 2025. Dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica no âmbito do Município de Araguari, define critérios de proporcionalidade para as jornadas de trabalho, reajusta vencimentos básicos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Araguari**, Araguari, MG, 13 nov. 2025. Disponível em: <https://araguari.mg.gov.br/assets/uploads/correio/a1a3b97f9f4844ff8b81fc1764e133ee.pdf>. Acesso em: 9. jan. 2026.

ARAGUARI (MG). Prefeitura Municipal. **Concurso público do Município de Araguari-MG: Edital nº 01/2023**. Araguari: Prefeitura Municipal de Araguari, 2023.

ARAGUARI (MG). **Portal transparência**: Transparência/Funcionários/Folha de pagamento. Relação de funcionários com lotação, out. 2025. Disponível em <https://sistemas.araguari.mg.gov.br/GRP/servlets/portalcidadao/cadastrsgerais/downloadEncrypted?j398p3X5Cd7vln=SwvtGEbv82b2tnnM6h6Cfn6nnQwwQfhCM1IMCMSfyMbrM1Sp9M7QbKbyGyXEUrKp7EA4dZttw1E5ZG6tIOrCvbA3Xj1yv6ZZbnOIXtUG&id=NCwum3dQFnd3Zy6ZdSyZZ0o8UFxGLG80OGd3mTwqczAyd3csb2mNIUp5Y4s%2Bi2s8Ond7OjiLZzJGLIITe2d3jzw6Flp3eWc8d2drWHUsmTyFUnM8NjxnTm95c3NzUIEaPIGNkTh1USI%3D&9r2MZ8h0G4OnZ6MZAS3QMr1ZbSI10IQpSGEhnGySf6vhIj4C9rAjphv6U2Z199hnh6l0EEE9ZvUGyA9Xph6ES819ZvOhEU>. Acesso em: 07 jan. 2026.

ARAGUARI(MG). **Rede Escolar** – 1983. [S.n], [s.p.]. Acervo do Arquivo Histórico e Museu Dr. Calil Porto.

BARRETO, R. A. N. D. A educação das mulheres no Brasil: sobre o capítulo dos acessos à escolarização. In: GAZOLA, K. C. P.; FARIA FILHO, L.; BAHIENSE, P.; SILVA, R.; MARQUES, S. (org.). **Educação e nação no bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022. p. 99-112.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Maria Helena Kühner - 11º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRANDÃO. M. de L. P. **Pelos caminhos rurais**: cenários curriculares. Fortaleza: imprensa universitária, 2002.

BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica. Coordenação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: INEP, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro: Tipographia Nacional, 1824.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 jan. 2024.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 07 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BRASIL. Lei nº 15.326 de 06 de janeiro de 2026. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para incluir os professores da educação infantil como profissionais do magistério, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115326.htm. Acesso em: 13 de mar. 2026.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção Leis do Império do Brasil**, Brasília, DF, v. 1, p. 71, 15 out. 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. **Lei imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834**. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 67-104, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200003>

BRUSCHINI, C. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectiva para o futuro. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 17-32, 1994.

CAVALCANTE, Luciene. **Somos todas professoras**. Disponível em: <https://lucienecavalcante.com.br/somos-todas-professoras/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

COMBES, D. ; HAICAULT, M. Produção e reprodução: relações sociais de sexos e de classes. In: BULPORT-KARTCHEVSY, A. et al. **O sexo do trabalho**. Tradução de Sueli Tomazini Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 23-43.

DAUNE-RICHARD, A-M. Qualificações e representações sociais. In: MARUANI, M.; HIRATA, H. (Org.). **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Senac, 2003. p. 65-76.

DEBRET, J. B. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Livraria Martins Editora. São Paulo, 1940.

DELPHY, C. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, H; LABORIE, F; LE DOARE, H; SENOTIER, D. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2009.

DELPHY, C. “Libération des femmes: année zero”, nov. 1970. Incluído no livro *L’ennemi principal*, vol. 1: L’économie politique du patriarcat (Éditions Syllepse, 2013). Direitos concedidos pela autora e editora Syllepse. Traduzido por Patrícia C.R. Reuillard. Revisão técnica da tradução por Luis Felipe Miguel. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº17. Brasília, maio - agosto de 2015, pp. 99-119.

DEL PRIORE, M. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história das mulheres no Brasil: 1500 -2000. São Paulo: Planeta, 2020.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. (Coleção Perspectivas do homem, v. 99, série ciências sociais), 1984.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARIA, S. de C. **A colônia em movimento**: fortuna e família no cotidiano colonial. Nova Fronteira, Rio de Janeiro:1998.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, D. Movimentos feministas In: HIRATA, H; LABORIE, F; LE DOARE, H; SENOTIER, D. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2009.

GAZETA DO TRIÂNGULO. **Araguari comemora 137 anos de história, desenvolvimento e tradição**. Araguari: Gazeta do Triângulo, 28 ago. 2025. Disponível em: <https://gazetadotriangulo.com.br/araguari-comemora-137-anos-de-historia-desenvolvimento-e-tradicao/>. Acesso em: 03 nov. 2025.

GOVERNOS TECNOLÓGICOS E INTEGRADOS LTDA. **Plataforma Sonner**: sistema interno de gestão pública utilizado pelo município de Araguari. Disponível em: <https://sistemas.araguari.mg.gov.br/GRP?goto=/GRP/home>. Acesso em: 10 jun. 2026.

GUIMARÃES, C.C. **Memória da Educação Municipal de Araguari**. Araguari: [s.n.], 1999.

HAHN, N. B; MACHADO, M. da F. Gênero, Patriarcado e a Violência contra a Mulher: a necessidade do reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. In: **Cidadania, Diversidade, Reconhecimento**. Organizada por João Martins Bertaso. 2.ed. Santo Ângelo/RS: FURI, 2012.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HIRATA, H. Paradigmes du Travail: Um Point de Vue Transversal. **Paradigmes du Travail, Futur Antérieur**, nº16, L'Harmattan, Paris, 1993.

HOBBSAWM, E. J. **Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H; LABORIE, F; LE DOARE, H; SENOTIER, D. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2009.

LERNER, G. **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. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. PP.371-403. (E-book)

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. (E-book)

MACEDO, C. V. (1985). **Diferenciação ocupacional e salarial do operariado feminino. "Vis-a-Vis" o masculino na indústria brasileira**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MACHADO, B. A; MANO, M. K. Feminismos antcapitalistas contra a precarização da vida. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 2, e92877, 2023.

<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n292877>

MARX, K.; Engels, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013. (E-book)

MAMERI, A. **Pelos caminhos da História, pessoas, coisas e fatos de Araguari**. Araguari-MG, Editora ARTGRF, 1988.

MATTOS, L. de. **Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro, Gráfica Aurora. 306 p.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2015. p. 09-29.

NAVES, M.C.F.M; RIOS, M.G. **Araguari cem anos de dados e fatos**. Edição: Brasília Mendes, 1988.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

PEIXOTO, J.A.; VIEIRA, A. da G. C. **Araguari e sua história**. Goiânia: Kelps, 2013.

PERES, M. G. **Espaços e linguagens: marcos de memórias nas histórias de Araguari-MG/ 1888-1988**. 2014. 205 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Corrêa. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução de Denise Bottmann. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

PISCITELLI, A. Re-criando a (categoria) mulher? In: **Gênero nos estudos de população**. Campinas, set., 2004.

PONTES, H. de A. **História de Uberaba e a civilização do Brasil Central**. Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1978.

PREVITALI, F.S. Trabalho em Marx: aspectos ontológicos e históricos. In: PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho e educação na reestruturação produtiva do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022. <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-67-3-0>

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. PP.485-507. (E-book)

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021. (E-book)

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379–389, 2015.

DOI:10.20396/rho.v15i61.8640534. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534> Acesso: 07 de abr. 2025. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640534>

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Paideia)

SAFFIOTI, H. **A Mulher na Sociedade de Classe: Mito e Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976. (E-book)

SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência**. 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANCHES, A. R. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2003 [1ª Ed.1760].

SANTOS, V. M. dos. **A mulher de posses e a instrução elementar na Capitania de Sergipe Del Rey nos anos setecentos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, 2011.

SANTOS, V. M. dos. Para pensar o campo científico e educacional: mulheres, educação e letras no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**. V.19, n.58, set. 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800004>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCOTT, J. W. A mulher trabalhadora. In: DUBE, G. ; PERROT, M. **Histórias das mulheres no Ocidente**. Porto, Edições Afrontamento, vol. IV, 1994.

SCOTT, J. W. História das Mulheres. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Unesp, 1992.

SEM AUTOR. Empossada Secretária da Educação. **Botija Parda**. Araguari, 12 jan. 1976. Recorte de jornal. [S.n.], [s.p.]. Acervo do Arquivo Histórico e Museu Dr. Calil Porto.

SEM AUTOR. Prefeito sanciona Lei da Educação. **Botija Parda**. Araguari, 22 nov. 1975. Recorte de jornal. [S.n.], [s.p.]. Acervo do Arquivo Histórico e Museu Dr. Calil Porto.

SILVA JÚNIOR, A. F. **Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais** (um estudo no município de Araguari-MG, Brasil). 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SILVA, R. B. Q. da; BARRETO, R. A. D. N. A educação para as mulheres a partir das Constituições Brasileiras (1824–1988). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-27, 2024

SILVA, E. da. As mulheres protestantes: educação e sociabilidades. **Revista Brasileira De História Das Religiões**, v. 21, n.7, 161-190, 2015.
<https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v7i21.26581>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. PP.304-335. (E-book)

SOMOS TODAS PROFESSORAS. **Perfil oficial no Instagram**. Disponível em: https://www.instagram.com/somostodasprofessoras_oficial/. Acesso em: 25 mar. 2026.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos. Trabalho, dominação e resistência**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense/Secretaria Municipal de Cultura, 2021.

SOUZA, M.A.de; MARCOCCIA, P.C.de P. Educação do campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 191-204, jul./dez. 2011 <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2011.v20.n36.p191-204>

TILLY, L. A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 3, p. 28–62, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722/1706> Acesso em: 12 ago. 2024.

TOBIAS, J. A. **História da Educação brasileira**. 3. Ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TRISTÁN, F. **União operária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – Prefeito sanciona lei da Educação

FUNDADOR — DIRETOR — REDATOR — REDATOR-CHEFE: João Domingos
 Ano VI / Araguari, sábado, 22 de novembro de 1975 N.º 311

ADMINISTRAÇÃO

Prefeito sanciona Lei da Educação

DIPLOMA LEGAL CRIA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, COMO ÓRGÃO ADMINISTRATIVO INTEGRANTE DO GOVERNO DO MUNICÍPIO DE ARAGUARI — CAMARA DE VEREADORES APROVA, POR UNANIMIDADE, O PROJETO ELABORADO PELO PROFESSOR CARLOS ROBERTO APARECIDO FELICE, SECRETARIO DE GABINETE DA PREFEITURA MUNICIPAL — PREFEITO MILTON LEMOS DA SILVA VENCE ETAPA IMPORTANTE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, CONSOLIDANDO SUA MENSAGEM A JUVENTUDE ARAGUARINA — PREFEITO ESCOLHE A EDUCADORA ANNA VERA BRITTO DA CRUZ PARA DIRIGIR A NOVA SECRETARIA DE GOVERNO, QUE ENTRARÁ EM FUNCIONAMENTO NO DIA 1.º DE JANEIRO DE 1976 — VITÓRIA EXPRESSIVA DO PREFEITO MILTON LEMOS DA SILVA.

ANNA VERA BRITTO DA CRUZ
 BOTIJA PARDA DIVULGA, COM EXCLUSIVIDADE, O CURRÍCULO VITAE DO PRIMEIRO TITULAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO GOVERNO MUNICIPAL:



Defendeu tese no curso de especialização em Língua e Literatura Francesa na P.U.C.

Regente, por concurso, da cadeira de Francês da Escola Estadual Prof. Antônio Marques de Araguari.

Ex-inspetora de ensino médio da 26a. Delegacia de Ensino de Uberlândia.

Membro do Conselho Curador da Fundação Municipal de Ensino.

Curso de Especialização em Língua e Literatura Francesa e Pedagogia no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sévres (Paris, França).

Diploma de Língua Francesa pela Aliança Francesa de Paris, França.

Diploma de Língua e Literatura Francesa pela Aliança Francesa de S. Paulo.

Lecionou português no Colégio Estadual Anhanguera em S. Paulo.

Lecionou espanhol no Colégio Osvaldo Cruz em S. Paulo.

Lecionou português no Colégio Nossa Senhora de Sion em Curitiba.

Fez cursos de Fonética, Metodologia e Caracterologia na U.S.P.

Fez curso de língua italiana no Instituto Cultural Italo-Brasileiro de S. Paulo.

ANNA VERA BRITTO DA CRUZ
 Licenciada em Letras Neo-latinas pela Faculdade de Filosofia "Sedes Sapientiae" da Pontifícia Universidade de S. Paulo.

ANEXO B – Empossada primeira secretária de Educação de Araguari

Empossada Secretária da Educação

Botija Parda. 12/01/76.

Em hora oportuna resolveu o Prefeito Municipal de Araguari criar a Secretaria da Educação e Cultura, que atenderá às múltiplas finalidades para as quais existe, de acordo com o que estipula a própria Lei.

Elaborado o projeto, pelo Prof. Carlos Roberto A. Felice, Secretário de Gabinete do Sr. Milton Lemos da Silva, foi encaminhado à Câmara, sob o mais vivo entusiasmo. E o entusiasmo não diminuiu, pelo contrário, contagiou o ambiente de maneira tão empolgante, que foi aprovado dentro de tempo recorde pela Edilidade, compreensiva do longo

alcance da nova organização.

Foi indicada para o honroso cargo a profa. Anna Vera Britto da Cruz, cuja posse deu-se no dia 5 do corrente, a partir das 12 horas.

Caracterizada pela simplicidade, essa simplicidade constituiu-lhe o início de jornada que haverá de avolumar-se em trabalhos e em realizações.

Nada tão importante nos dias atuais como a educação e cultura.

Concebe-se, na plenitude de seu conteúdo e na beleza de seu diapasão, que a educação e a cultura ligam-se por laços tão estreitos que não se pode separá-los na vida moderna. Daí o interesse do Prefeito Milton Lemos da Silva de abrir novas perspectivas para o município, com a criação da Secretaria da Educação e Cultura, que incentivará as promoções que lhe estão afetas, que buscará a perfeição no ensino, através da aplicação de sistemas racionais e técnicos às escolas da municipalidade.

DETALHES

Inicialmente, falou o Prefeito Municipal, seguido dos srs. Jofre Alves Martins, presidente da Câmara; José de Oliveira Primo, Secretário de Administração; Marlene Rodrigues da Cunha, representando o presidente da Arena; Elpenor Veloso de Araújo. Todos foram unânimes em ressaltar a importância do acontecimento, a confiança depositada na pessoa da notável educadora, que é a profa. Anna Vera Brito da Cruz.

Agradecendo e salientando o propósito de não medir esforços para corresponder à expectativa de Araguari inteira, a Profa. Anna Vera usou a palavra.

Ela já iniciou as atividades, percorrendo as escolas da zona rural, para um levantamento da realidade da educação em Araguari, afeta à administração municipal.



Professora Anna Vera Britto da Cruz, quando tomou posse.

ANEXO C – Rede escolar (Araguari/1983)

REDE ESCOLAR - 1.983

ARAGUARI - M.G.

23 ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS

04 ESCOLAS ESTADUAIS RURAIS

05 ESCOLAS PARTICULARES I e II GRAUS

02 ESCOLAS INFANTIS (JARDIM DA INFÂNCIA)

01 A P A E

01 ESCOLA P/ DEFICIENTES VISUAIS

01 FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

44 ESCOLAS MUNICIPAIS:

02 Urbanas

42 Rurais

TOTAL DE ALUNOS:

REDE ESTADUAL - 15.183

REDE PARTICULAR - 4.296

REDE MUNICIPAL - 1.151

TOTAL — GERAL: 20.630

ANEXO D – Lei nº 3.352



LEI Nº 3.352

"Convertem-se em Centros Educacionais Municipais as atividades desmembradas de Escolas Estaduais, por efeito de municipalização, atribuindo-lhes específicas denominações."

A Câmara Municipal de Araguari, Estado de Minas Gerais, aprova e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam desmembradas das respectivas Escolas Estaduais e convertidas em Centros Educacionais Municipais, com denominações próprias, em virtude de municipalização, as atividades de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, ora discriminadas na conformidade dos seguintes incisos:

I - as referidas atividades da Escola Estadual Rainha da Paz de Araguari, a que se atribui a denominação de Centro Educacional Municipal Mário da Silva Pereira;

II - as referidas atividades da Escola Estadual Cel. Lindolfo Rodrigues da Cunha, localizada no Distrito de Piracaíba, a que se atribui a denominação de Centro Educacional Municipal João Ribeiro de Araújo;

III - as referidas atividades da Escola Estadual Artur Bernardes, localizada no Distrito de Amanhece, a que se atribui a denominação de Centro Educacional Municipal Realino Elias Carrijo.

Art. 2º - Revogadas as disposições em contrário, a presente Lei entra em vigor na data da sua publicação.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI, Estado de Minas Gerais, em 31 de março de 1999.

Milton de Lima Filho
Prefeito Municipal

Carmelia Carrijo Guimarães
Secretária de Educação

ANEXO E – Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais (Araguari/
2026)

CMEI DISTRITO DE AMANHECE

CMEI EDEMILSON MARQUES POSTIGO

CMEI ELOISA MARQUES NUNES

CMEI INÊS VASCONCELOS DE PAIVA NEVES

CMEI IRMÃ MARGARIDA

CMEI JOSÉ RODRIGUES ALVES - PROFESSOR ZEZÉ

CMEI LÁZARO CAMARGO

CMEI LYBIA VIEIRA

CMEI MARIA BARBOSA NAVES

CMEI MARIA BELÉM

CMEI MARIA DA GLORIA GONÇALVES

CMEI MARIA VITÓRIA ARAÚJO

CMEI MATILDE DEBS DINIZ

CMEI NOSSA SENHORA DA PENHA

CMEI OSVALDINA ANA NERY

CMEI PADRE ALBERTO ART'S

CMEI PADRE NILO II

CMEI PADRE NILO I - UNIDADE I

CMEI PADRE NILO I - UNIDADE II

CMEI TALITA PEREIRA DE OLIVEIRA

CMEI VÓ ZITA

CMEI WANDA PIERUCCETTI

CMEI ZAQUIA PEDREIRO SKAF

CMEI ZOROASTRO MOREIRA

ESCOLA MUNICIPAL DO CAIC DR. ARCINO SANTOS LAUREANO

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO PEDREIRO

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO RIBEIRO DE ARAUJO

ESCOLA MUNICIPAL JOSE INACIO

ESCOLA MUNICIPAL JUSTINO RODRIGUES DA CUNHA

ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE FATIMA OLIVEIRA MORAIS

ESCOLA MUNICIPAL MARIO DA SILVA PEREIRA

ESCOLA MUNICIPAL NEUSA RODRIGUES TEIXEIRA

ESCOLA MUNICIPAL ONDINA MOUTINHO VIEIRA

ESCOLA MUNICIPAL OZÓRIO VIEIRA CARRIJO

ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOAO XXIII

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HERMENEGILDO MARQUES VELOSO

ESCOLA MUNICIPAL REALINO ELIAS CARRIJO

ESCOLA MUNICIPAL ROSA MAMERI RADE

ESCOLA MUNICIPAL ROSANGELA DE FATIMA CARDOSO RODRIGUES

ESCOLA MUNICIPAL TEN CEL. VILAGRAN CABRITA

ANEXO F – Docentes Araguari-MG (Outubro/2025)



Outubro/25

Mat	Nome	Vínculo	Admissão	Cargo/Função	CH	Lotação
90464	ADRIANA ARRUDA MOREIRA AGUIAR	8 - Concursado	01/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91665	ADRIANA BARBOSA ARRUDA	8 - Concursado	03/02/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
41777	ADRIANA CORSINO RESENDE NUNES	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42340	ADRIANA CRISTINA VIEIRA	1 - Efetivo	01/03/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
75582	ADRIANA CRISTINA VIEIRA	1 - Efetivo	01/02/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91473	ADRIANA GONCALVES D GUIMARAES	1 - Efetivo	03/07/2008	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90595	ADRIANA KARLA DE O MENDES BUENO	8 - Concursado	26/02/2018	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91034	ADRIANA REGINA SILVA RIBEIRO	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91723	ALESSANDRA BEATRIZ PEREIRA DA SILVA	8 - Concursado	17/03/2025	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% INFANTIL
90723	ALESSANDRA CRISTINA G SOUZA FRIAS	8 - Concursado	03/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
31739	ALESSANDRA CRISTINE FERREIRA	1 - Efetivo	02/05/1986	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
76686	ALESSANDRA RESENDE CARRIJO DA SILVA	1 - Efetivo	22/05/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91332	ALEXANDRA MEROLA DE MELO BORGES	8 - Concursado	08/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90990	ALINE CAMPOS DA SILVA MOTA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90322	ALINE DE CASSIA SANTOS PEREIRA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL

91040	ALINE DE FATIMA OLIVEIRA PEIXOTO	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90993	ALINE FERREIRA RODRIGUES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90474	AMANDA GUIMARAES VERONEZ S RESENDE	8 - Concursado	17/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91152	AMANDA OLEGARIO BARCELOS	8 - Concursado	04/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90391	ANA CRISTINA GOMES	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
91759	ANA LAURA MACHADO DE SOUSA BRITO	8 - Concursado	02/06/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
52132	ANA LEILA PEIXOTO	1 - Efetivo	20/06/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90392	ANA MARIA BARBOSA DA CUNHA	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
69183	ANA MARIA BRAGA	1 - Efetivo	07/03/2003	268 - PROFESSOR I	120	SECRETARIA DE
64416	ANA MARIA BRAGA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	SECRETARIA DE
65269	ANA MARIA DE LIMA	1 - Efetivo	06/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90325	ANA PAULA GEBHARDT	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91220	ANA PAULA GEBHARDT	8 - Concursado	06/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91042	ANA PAULA VIEIRA DE SOUSA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
65196	ANA THAIS PEREIRA DOS SANTOS	1 - Efetivo	05/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64432	ANDREA LUIZA PEREIRA RODRIGUES	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
40096	ANDREA LUIZA PEREIRA RODRIGUES	1 - Efetivo	02/07/1990	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90599	ANDREIA ALVES DA SILVA	8 - Concursado	28/03/2018	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90669	ANDREIA LUZIA MARTINS DE SOUSA	8 - Concursado	12/03/2019	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91036	ANDRESSA PEREIRA DIAS	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91696	ANDRESSA ROSA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	18/02/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91319	ANGELITA PEREIRA	8 - Concursado	01/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64459	ANGELO ROBERTO DE AGUIAR	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
32603	ANITA PEREIRA RODRIGUES	1 - Efetivo	01/08/1986	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

91845	ANNA KAROLINA DE SOUSA CASTRO	8 - Concursado	03/10/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90326	APARECIDA DE FATIMA ROSA BORGES	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
51276	APARECIDA DO CARMO G MARQUES	1 - Efetivo	23/02/1995	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
64467	APARECIDA DO CARMO G MARQUES SOUZA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
45608	APARECIDA LUIZA ROSA	1 - Efetivo	10/03/1992	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90393	APOLIANE APARECIDA PEREIRA	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91342	AURENIA APARECIDA DOS SANTOS	8 - Concursado	09/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90984	BEATRIZ DE OLIVEIRA MATTOS	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91712	BIANCA CARVALHO CIMA NASCIMENTO	8 - Concursado	06/03/2025	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% INFANTIL
91019	BIBIANA TARCILA CAMARGO	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90331	BRUNA CAROLINA QUEIROZ P CASTRO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91333	BRUNA CRISTINA PIRES ANDRADE	8 - Concursado	08/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91388	BRUNA DE MELO VITORINO	8 - Concursado	27/05/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90332	CAMILA ANGELICA GONÇALVES GALDINO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91324	CAMILA CAROLINA CALIXTO O COSTA	8 - Concursado	02/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90476	CAMILA MORENA DE SOUSA	8 - Concursado	17/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64491	CARLA ALVES GODOY BONOLO	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90465	CARLA DE FATIMA DA SILVA	8 - Concursado	03/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64505	CARLA MARIA PEREIRA RODRIGUES VALLE	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
75647	CARLA MARIA PEREIRA RODRIGUES VALLE	1 - Efetivo	01/02/2006	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
91158	CARLA ROSANA MARIA ALVES C FERREIRA	8 - Concursado	04/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL

91024	CARMEN LUCIA DE AMORIM	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91760	CAROLINA DE OLIVEIRA SOUSA ROCHA	8 - Concursado	02/06/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90724	CAROLINE ORLANDI CAIXETA	8 - Concursado	03/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90684	CASSIA DANIELA MATIAS PEREIRA GOMES	8 - Concursado	01/10/2019	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
54372	CATIA REGINA DA SILVA	1 - Efetivo	13/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90979	CECI DE JESUS FRANÇA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90327	CECILIA GOMES CARRIJO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
53015	CELIA REGINA DOS REIS SILVESTRE	1 - Efetivo	18/04/1996	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
75655	CELIA REGINA DOS REIS SILVESTRE	1 - Efetivo	01/02/2006	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90328	CELINA ANDRADE DOS SANTOS	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
38989	CELINA MARIA RODRIGUES	1 - Efetivo	16/05/1988	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91157	CELIO DE SOUSA ARAUJO	8 - Concursado	04/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91007	CHRISTOFER LIMA MENDONÇA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
37230	CLARICE RAMOS	1 - Efetivo	09/02/1988	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90477	CLAUDIA CARRIJO DE CARVALHO	8 - Concursado	16/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90333	CLAUDIA CRISTINA FERNANDES	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90801	CLAUDIA LUCIANA DE MELO NEVES	8 - Concursado	03/08/2021	268 - PROFESSOR I	120	BAS/VALOR PROF.EDU.BAS
90394	CLAUDIA LUCIANA GUIMARAES VELOSO	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
65277	CLAUDIANE CARVALHO	1 - Efetivo	06/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
41831	CLENILDA RESENDE DA SILVA	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
41840	CLEUNICE PAZETA BAGLIANO	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	SOCIAL
45250	CLEUSA FATIMA CHAGAS	1 - Efetivo	20/02/1992	268 - PROFESSOR I	120	ADMINISTRAÇÃO GERAL 25%
38857	CONSUELO APARECIDA VELOSO	1 - Efetivo	01/05/1988	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
45624	CRISTIANE ALVES MARQUES ALAMY	1 - Efetivo	26/02/1992	268 - PROFESSOR I	120	SECRETARIA DE

42382	CRISTIANE BARBOSA	1 - Efetivo	01/03/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90329	CRISTIANE FERREIRA BARBOSA ROSA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64548	CRISTIANE MARIA DE FREITAS	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	ADMINISTRAÇÃO GERAL 25%
46191	CRISTIANE VELOSO DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	03/08/1992	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90614	CRISTINE MARIA JORGE	8 - Concursado	20/06/2018	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90674	DALILA APARECIDA CARVALHO OLIVEIRA	8 - Concursado	23/04/2019	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91784	FERNANDES	8 - Concursado	01/07/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91761	DANNUZE ASSUNCAO PEREIRA GONZAGA	8 - Concursado	02/06/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90330	DAPHINE MONTEIRO FERREIRA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90999	DAYENE VIEIRA DOS SANTOS	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	220	FUNDEB 70% INFANTIL
69310	DEBORA GOMES CHAGAS	1 - Efetivo	07/04/2003	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
64572	DEBORA GOMES CHAGAS	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90982	DEBORA LETICIA MARQUES BARCELOS	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90335	DEBORA REGINA MENDES PEIXOTO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91008	DEJENANE LAYS RIBEIRO SILVA BERNARDES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90683	DENISE RODRIGUES DE FREITAS	8 - Concursado	12/06/2019	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
54240	DORA LUCIA DE SOUSA FARIA	1 - Efetivo	13/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64807	DORISDALVA FERREIRA PIMENTEL	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90737	EDIENE SILVA MARQUES	8 - Concursado	13/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90397	EDILAINE DE SOUSA MIRANDA	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
91785	EDILAINE DE SOUSA MIRANDA	8 - Concursado	01/07/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64815	EDINAMAR FERREIRA REIS	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
75698	EDLEUSA MIRANDA GONCALVES	1 - Efetivo	01/02/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

90337	EDNA ALVIM BASTOS VILELA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64580	EDNA MARIA OLIVEIRA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90338	EDNAMAR VIEIRA DA SILVA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
41874	ELAINE MARQUES CARDOSO	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
50610	ELAINE RODRIGUES	1 - Efetivo	31/01/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90399	ELIANE GONÇALVES DE OLIVEIRA	8 - Concursado	21/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
65285	ELIANNI DE OLIVEIRA AMARO	1 - Efetivo	06/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91013	ELIENE APARECIDA PEREIRA ALVES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91697	ELIENE VIEIRA ROSA ALVES	8 - Concursado	19/02/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90339	ELISA DE FATIMA NUNES	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90340	ELISANGELA DE FATIMA RESENDE NETO	8 - Concursado	14/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90994	ELISELIA OLIVEIRA SILVA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90976	ELITA CRISTINA PEREIRA DE FREITAS	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90466	ELITA CRISTINA PEREIRA DE FREITAS	8 - Concursado	01/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64629	ELIZETE CRISTINA OLIVEIRA PEIXOTO	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
75710	ERGIANA MENDES DA SILVA	1 - Efetivo	02/02/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
30686	EUNICE DE FATIMA SILVA BAGLIANO	1 - Efetivo	05/02/1986	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64602	EVANIR MARIA DE FREITAS NONATO	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
76333	FABIANA DE OLIVEIRA BORGES DA CUNHA	1 - Efetivo	10/03/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64840	FABIANA DE OLIVEIRA BORGES DA CUNHA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
33669	FABIANA SCALON SIVIERI	1 - Efetivo	02/02/1987	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91728	FABIANA SCALON SIVIERI	8 - Concursado	18/03/2025	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% INFANTIL
64637	FABIANA SOARES VIEIRA DA SILVA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL

90342	FABIANE DE SOUSA AGUIAR	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91138	FERNANDA DE SOUSA AGUIAR	8 - Concursado	21/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91290	FERNANDA LUCIA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	20/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91016	FLAVIA APARECIDA FREITAS GOULART	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90980	FLAVIO ALMEIDA CASTRO	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91037	FRANCIELLE MIRANDA FERREIRA VIEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91737	RODRIGUES	8 - Concursado	01/04/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
42412	GISELE GERMANO GOMES DOS SANTOS	1 - Efetivo	01/03/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90478	GIULLIA ALVES FERREIRA	8 - Concursado	17/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
28355	GIZELL PEDRO	1 - Efetivo	11/02/1985	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
65498	GLAUCIA RODRIGUES DE O MORORO	1 - Efetivo	07/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91021	GLENDA MARRA DE PAIVA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90346	GORETTI SILVA NETO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90995	HAIDA MONTEIRO DIAS	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
42420	HELEN CRISTINA DOS SANTOS	1 - Efetivo	01/03/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91155	HELENA MARIA LIMA COELHO	8 - Concursado	04/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91153	IANA MARA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	04/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90345	IARA GOULARTE DO PRADO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
54410	IDALINA ABADIA DA SILVA	1 - Efetivo	07/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90347	IDELISIA EMILIA TEIXEIRA GOLD PEREIRA	8 - Concursado	02/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
65293	ILMA APARECIDA VIEIRA	1 - Efetivo	06/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
34380	IRILUCIA DE LOURDES MARIA	1 - Efetivo	05/05/1987	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42447	IRLENE GOMES DE MENEZES GONCALVES	1 - Efetivo	01/03/1991	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90401	ISABEL ALEXANDRINA ALVES FERREIRA	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

79928	ISABEL DORNELAS PEIXOTO DE LIMA	1 - Efetivo	04/04/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91694	ISABEL FERREIRA VIANAS RAMOS	8 - Concursado	18/02/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90983	ISABELA DE BARROS LOPES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91379	ISABELA RODRIGUES MONTEIRO	8 - Concursado	10/05/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90344	ISIS MARTINS COELHO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90975	IVONETE RODRIGUES SILVA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
45446	JACIARA APARECIDA DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	20/02/1992	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90402	JACKELINE VIEIRA VAZ	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90350	JANAINA EMILIA DA SILVA RIBEIRO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91323	JANNE SUZZI DIAS AMARAL	8 - Concursado	02/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90403	JAQUELINE TEIXEIRA MACARIO DOS ANJOS	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90404	JESSICA APARECIDA DA COSTA	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91345	JESSICA PINHEIRO DE SOUZA	8 - Concursado	11/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90349	JORDANA CRISTINA GUIMARAES GONTIJO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64742	GONCALVES	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91674	JUCIO ARRUDA BEZERRA	8 - Concursado	10/02/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90511	JULIANA CAROLINA RESENDE	8 - Concursado	08/05/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90713	JULIANA CRISTINA LOPES	8 - Concursado	03/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90348	JULIANA CRISTINE BRANDAO DA S SARDELA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90968	JULIANA DE SOUSA FARIA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90480	JULIANA MARQUES DE MORAIS	8 - Concursado	17/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90823	KAMILLA BEATRIZ DE SOUSA MELO	8 - Concursado	10/08/2021	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90618	KARINA NELIANE SILVA RIBEIRO	8 - Concursado	02/07/2018	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL

91015	KARLA CRISTINA DE JESUS QUEIROZ	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90353	KAROLY MARIANA DOS REIS CECILIO DINIZ	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
54275	KATIA APARECIDA DE PAULA	1 - Efetivo	07/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91277	KATIUSCIA BARRETOS DE CARVALHO	8 - Concursado	14/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90600	KATIUSCIA BARRETOS DE CARVALHO	8 - Concursado	22/03/2018	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91334	KEILA MARIA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	08/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90354	KELLY BARBOSA STOPA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91335	KELLY CRISTINA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	09/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91005	KELLY CRISTINE DIAS DE SOUZA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90355	KENIA ANGELICA MACHADO DE ARAUJO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90987	KENIA CRISTINA MOREIRA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
53775	KENIA LUCIA FERREIRA COSTA ARAUJO	1 - Efetivo	22/08/1996	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90978	KETLYN LORRANE FERREIRA PENTEADO	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91043	LAISE APARECIDA ROCHA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91336	LARISSA BERNARDES COELHO FRANCO	8 - Concursado	08/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90468	LARISSA FARIA ROCHA	8 - Concursado	03/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90442	LARISSA MENDES CUNHA	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90704	LAYZE DEDES DO NASCIMENTO	8 - Concursado	26/09/2019	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91276	LEANDRA DE MATOS NOGUEIRA	8 - Concursado	18/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91391	LEANDRA FERNANDES RODRIGUES	8 - Concursado	03/06/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91035	LEANDRA PEREIRA DE ANDRADE WALTER	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90601	LEIDIMAR BORGES ARAUJO FERREIRA	8 - Concursado	01/03/2018	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91642	LEISE BEATRIZ DA SILVA	1 - Efetivo	01/02/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL

52124	LEISE BEATRIZ DA SILVA	1 - Efetivo	20/06/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90981	LETICIA CRISTINY OLIVEIRA LOPES PIRES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
22055	LETICIA FERREIRA DE LIMA	6 - Estável	18/02/1981	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90356	LETICIA HOZANA VIEIRA CARDOSO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91337	LETICIA OLIVEIRA DE CASTRO	8 - Concursado	08/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91017	LETICIA RODRIGUES PEREIRA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91320	LETICIA SOARES DE MELO	8 - Concursado	01/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90602	LIDIANE VIEIRA DOS SANTOS	8 - Concursado	07/03/2018	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91838	LIGIA VIEIRA DE LIMA LOPES	8 - Concursado	15/09/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91808	LILARIA DIAS FERNANDES RODRIGUES	8 - Concursado	04/08/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
79944	LILIAN DE FREITAS SOUSA BASILIO	1 - Efetivo	10/04/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91724	LILIAN MARIA GONCALVES HERNANDES	8 - Concursado	17/03/2025	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% INFANTIL
90357	LILIAN MARTINS CAETANO VIANA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
76740	LILIANE DA COSTA BORBA	1 - Efetivo	19/05/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
65447	LINDALVA DIAS FERREIRA DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	07/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
32557	LINDAMAR AGUIAR BARBOSA	1 - Efetivo	01/08/1986	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91018	LIVIA MARIA ALVES SA LEMOS	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90735	LORENA FLAVIA DE LIMA	8 - Concursado	18/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91695	LORENNALANDA SIMOES DE SOUZA CRUZ	8 - Concursado	18/02/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90481	LORENNALANDA SIMOES DE SOUZA CRUZ	8 - Concursado	17/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
63983	LUANA FERREIRA DE FARIA ROSA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
41920	LUCIA HELENA DA SILVA PRADO	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90358	LUCIA NUNES DE URZEDO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL

54216	LUCIANA DE FATIMA MAGALHAES	1 - Efetivo	13/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90379	LUCIANA MARTINS DE OLIVEIRA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
32719	LUCIENE BORGES DE JESUS SILVA	1 - Efetivo	01/08/1986	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
63991	LUCIENE BORGES DE JESUS SILVA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
24325	LUCIENE PEREIRA DA LUZ DINIZ	6 - Estável	16/03/1983	268 - PROFESSOR I	120	SOCIAL
62359	LUCIENE PEREIRA DA LUZ DINIZ	1 - Efetivo	01/08/2001	268 - PROFESSOR I	120	SOCIAL
90610	LUCIMAR MARIA DE CARVALHO	8 - Concursado	06/06/2018	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91048	LUCIMARA APARECIDA DE M FERNANDES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	ADMINISTRAÇÃO GERAL 25%
90725	LUCIMARA APARECIDA DE M FERNANDES	8 - Concursado	03/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91009	LUDMILLA MOTA GOMES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90705	LUIZ CLAUDIO ALESSI	8 - Concursado	02/10/2019	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
37214	LUZIA ALVES RODRIGUES	1 - Efetivo	01/02/1988	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
25631	LUZIA APARECIDA DA CRUZ GONCALVES	1 - Efetivo	20/02/1984	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90992	LYLIAN CRISTINA MENDES RIBEIRO ARRUDA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90380	MAIRA CRISTINA ITABORAI	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91809	MAISA MENDES SILVA	8 - Concursado	11/08/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
79995	MARA LUCIA FERNANDES RANGEL MARIANO	1 - Efetivo	03/04/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90444	MARA MARTA MONTES SOARES	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
71439	MARA MARTA MONTES SOARES	1 - Efetivo	12/05/2004	268 - PROFESSOR I	220	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91260	MARCELA DE ARAUJO ALVES	8 - Concursado	13/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91338	MARCELA DOS SANTOS FERREIRA	8 - Concursado	05/04/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90381	MARCELLA MARTINS SANTOS	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

90382	MARCELLA MATHIAS	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
68837	MARCIA APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA	1 - Efetivo	08/02/2003	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
45462	MARCIA APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA	1 - Efetivo	01/03/1992	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
91738	MARCIA CRISTINA SANTOS DE MELO	8 - Concursado	01/04/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64971	MARCIA CRISTINA SANTOS DE MELO	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
41947	MARCIA HIROMI SAKAI VIDAL	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90383	MARCIA MARIA DE MARCO M MARTINS	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64041	MARCIA MEIRA RIBEIRO	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
53767	MARCIA MEIRA RIBEIRO	1 - Efetivo	20/08/1996	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
52027	MARCIA REGINA ALVES RESENDE ARRUDA	1 - Efetivo	25/05/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91025	MARCOS VINICIUS GUIMARAES FERREIRA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	MANUT E DESENV 25%
90362	RESENDE	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64980	FERREIRA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
50482	MARIA ABADIA LEMOS DIAS	1 - Efetivo	27/01/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64068	MARIA ABADIA MELO DIAS SIQUEIRA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90469	MARIA ABADIA MELO DIAS SIQUEIRA	8 - Concursado	03/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
76449	MARIA ABADIA PAIM PRADO	1 - Efetivo	14/03/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
32689	MARIA APARECIDA DOS SANTOS	1 - Efetivo	01/08/1986	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
41971	MARIA APARECIDA FARIA DA COSTA	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
53007	MARIA APARECIDA MARTINS	1 - Efetivo	22/04/1996	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
37826	MARIA APARECIDA SALGADO ARAUJO	1 - Efetivo	04/04/1988	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
54402	MARIA CECILIA CARRIJO G QUEIROZ	1 - Efetivo	07/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

42480	MARIA CLAUDIA PEIXOTO FARINA	1 - Efetivo	01/03/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
79120	MARIA CRISTINA FERREIRA	1 - Efetivo	20/06/2006	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
91038	MARIA CRISTINA PEREIRA V DELAPORTE	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% INFANTIL
63479	MARIA GORETTI CESARIO	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91752	MARIA INES SILVESTRE DE PAIVA	8 - Concursado	20/05/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90351	MARIA INES SILVESTRE DE PAIVA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91824	MARIA JOSE BARBOSA ALVES	8 - Concursado	05/08/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91044	MARIA LUCIA SARDELA BITENCOURT	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
72672	MARIA LUIZA DE BORBA ALVES	1 - Efetivo	01/06/2005	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91705	MARIA MARTA PEIXOTO	1 - Efetivo	15/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
25666	OLIVEIRA	1 - Efetivo	21/02/1984	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91284	MARIA TERESA MARTINS MATOS	8 - Concursado	19/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
65463	MARIA TEREZINHA BARBOSA	1 - Efetivo	07/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91004	MARIANA JOSE DE DEUS	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91032	MARIANA ROCHA CARDOSO	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% INFANTIL
20419	MARILEIDE DE ARAUJO NUNES	6 - Estável	01/03/1980	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90470	MARILIA APARECIDA DA SILVA	8 - Concursado	03/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91136	MARILIA MARIA PEREIRA OLIVEIRA	8 - Concursado	21/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91829	MARILUCE MARQUES VIANA	8 - Concursado	15/09/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
42048	MARINA DAS GRACAS SILVA	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90445	MARINALVA BORBA DE SOUSA	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90997	MARISA FRANCISCA GALDEANO MARRA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
51870	MARISTELA PEREIRA APRIGIO VIEIRA	1 - Efetivo	03/05/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42056	MARLENE ALVES CARRIJO	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 30% INFANTIL

45497	MARLI DE FATIMA ROSA	1 - Efetivo	20/02/1992	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
28266	MARTA REGINA COSTA MARTINS	1 - Efetivo	11/02/1985	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
72265	MARTA REGINA COSTA MARTINS	1 - Efetivo	01/03/2005	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
38180	MAUDA MARIA COELHO DE CARVALHO	1 - Efetivo	22/08/1988	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64114	MAURA BRASIL	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90386	MAXMILIANO BARBOSA PEIXOTO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90387	MEIRILANE APARECIDA MACHADO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64122	MELISSA FERNANDES DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90482	MERILAINE MIRANDA CURCINO FARIA	8 - Concursado	17/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91810	MICHELE BEATRIZ SANTOS VIEIRA	8 - Concursado	01/08/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90389	MICHELE BORGES DOS SANTOS SOUSA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90483	MICHELLE FERREIRA R BRASILEIRO	8 - Concursado	17/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
38393	MILENE APARECIDA DE SOUSA	1 - Efetivo	04/10/1988	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
90681	ROCHA	8 - Concursado	05/06/2019	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90390	MIRIA CRISTINA TEIXEIRA DE FREITAS	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90988	MIRIA CRISTINA TEIXEIRA DE FREITAS	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
24341	MIRIAN AYRES SCAGLIARINI	6 - Estável	16/03/1983	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90447	MIRIAN SOUZA DA SILVA	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
75922	MONICA BARBOSA SILVANO	1 - Efetivo	01/02/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
40320	MONICA RIBEIRO DA SILVA BARBARESCO	1 - Efetivo	12/07/1990	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91011	MYLENA PIRES ARANTES OLIVEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% INFANTIL
90388	NADIA RAQUEL FREITAS DA SILVA RAMOS	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90448	NAGYLA RHAYANNI MOREIRA	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90985	NAIARA CRISTINA BAGLIANO GOMES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL

91137	NALDO BATISTA MOTA	8 - Concursado	21/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91285	NATALIA SILVA	8 - Concursado	19/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91140	NAYARA CRISTINA DE OLIVEIRA HORDONES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
75949	NEUCIA FIUZA GOMES ALVES	1 - Efetivo	01/02/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91045	NEUSA ARAUJO PEREIRA CUNHA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90738	NEUZA DE FATIMA SILVA	8 - Concursado	19/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
45500	NEUZA RODRIGUES PEREIRA	1 - Efetivo	20/02/1992	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90991	NILMARA GUIMARAES COSTA OLIVEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
64130	NILZA RODRIGUES LUXO SILVA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
37249	NIVIA MARIA FERREIRA DA SILVA	1 - Efetivo	01/02/1988	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
54488	NOEMI SOARES	1 - Efetivo	13/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
45640	NUBIA DO CARMO NAVES MACHADO	1 - Efetivo	20/02/1992	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91786	NUBIA LUZ CHELES	8 - Concursado	01/07/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90364	ONISIA MACHADO DA SILVA OLIVEIRA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
76783	PATRICIA APARECIDA ALVES DE O PARENTE	1 - Efetivo	19/05/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
45519	PATRICIA MARQUES POVOA	1 - Efetivo	20/02/1992	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90365	PATRICIA VASCONCELOS PEREIRA MORAIS	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90366	PAULA FERREIRA TEIXEIRA SOUTO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
65340	POLIANA PEREIRA SILVA	1 - Efetivo	06/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90367	POLLIANNA DE ALMEIDA SILVA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90453	PRISCILA ANDRADE CORREIA MENDES	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90977	PRISCILA MENDES CARNEIRO	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	220	FUNDEB 70% INFANTIL
91456	PRISCILA MENDES CARNEIRO	1 - Efetivo	27/06/2008	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

90998	BORGES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	220	FUNDEB 70% INFANTIL
64165	RAQUEL MARTINS PEREIRA	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
28118	REGINA ALVES DA SILVA	7 - Função Pública	15/02/1985	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
53198	REGINA DE FATIMA TORMIN	1 - Efetivo	06/05/1996	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
72796	REGINA DE FATIMA TORMIN	1 - Efetivo	01/08/2005	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91789	RENATA BRAGA DE MORAIS OLIVEIRA	8 - Concursado	01/07/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91715	RITA AMELIA DE AVILA OLIVEIRA	8 - Concursado	06/03/2025	268 - PROFESSOR I	121	FUNDEB 70% INFANTIL
45527	RITA DE CASSIA CADIMA ARAUJO	1 - Efetivo	20/02/1992	268 - PROFESSOR I	120	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
54356	ROMILDA APARECIDA MARTINS VIEIRA	1 - Efetivo	13/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
91023	ROMY CARLA DA SILVA BRITO	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	220	FUNDEB 70% INFANTIL
54429	ROSANA CRISTINA PEREIRA DA SILVA	1 - Efetivo	13/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91698	ROSANA KASUE KUNIYA	8 - Concursado	19/02/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
32700	ROSANGELA BORGES DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	01/08/1986	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
53732	ROSANGELA CRISTINA ALVES SUTERO	1 - Efetivo	13/08/1996	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
50431	ROSANNA ARANTES VIEIRA	1 - Efetivo	27/01/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42080	ROSANNA ARANTES VIEIRA	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
54232	ROSEMEIRE DE FATIMA CARDOSO	1 - Efetivo	18/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91455	ROSILDA DE FATIMA ALVES RIBEIRO	1 - Efetivo	26/06/2008	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91811	SAMELA BUENOS A B ROCHA FERREIRA	8 - Concursado	04/08/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
42498	SANDRA APARECIDA SANTOS DE SOUSA	1 - Efetivo	01/03/1991	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
72443	SANDRA APARECIDA SANTOS DE SOUSA	1 - Efetivo	16/03/2005	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42102	SANDRA CRISTINE FERNANDES MARINHO	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
68802	SANDRA DE FATIMA SANTIAGO	1 - Efetivo	08/02/2003	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
64289	SANDRA DE FATIMA SANTIAGO	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%

90726	SANDRA MARIA FERREIRA FLORES	8 - Concursado	03/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
38156	SANDRA MARIA RODRIGUES LIMA	1 - Efetivo	01/08/1988	268 - PROFESSOR I	120	MANUT E DESENV 25%
91020	SARA CRISTINA FERNANDES DE SOUSA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91457	SELMA APARECIDA NASCIMENTO M BRAGA	1 - Efetivo	27/06/2008	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
65900	SHEILA CRISTINA VIEIRA DAMIAO	1 - Efetivo	27/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	SOCIAL
65072	OLIVEIRA	1 - Efetivo	07/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91028	SILVIA CANDIDA RODRIGUES DO PRADO	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90452	SILVIA CANDIDA RODRIGUES DO PRADO	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90484	SILVIA HELENA FERNANDES DE MOURA	8 - Concursado	17/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
32530	SILVIA HELENA FERNANDES SOUSA	1 - Efetivo	01/08/1986	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
55123	SILVIA REGINA LOPES DA SILVA RODRIGUES	1 - Efetivo	26/02/1997	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64300	SILVIANICE CANDIDA CARNEIRO MELAZO	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
52094	SILVIANICE CANDIDA CARNEIRO MELAZO	1 - Efetivo	26/06/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90457	SIMONE APARECIDA NASCIMENTO	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
75612	SIMONE APARECIDA NASCIMENTO	1 - Efetivo	01/02/2006	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91033	SIMONE NORONHA DE ARAUJO RODRIGUES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	220	FUNDEB 70% INFANTIL
90734	SIMONE SOARES DE FREITAS DEPIERI	8 - Concursado	18/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90592	SIMONE SOARES ODORICO NASCIMENTO	8 - Concursado	23/02/2018	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42137	SIMONE SOARES ODORICO NASCIMENTO	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
34436	SIRLENE DA SILVA ROSA TRAVAGLIA	1 - Efetivo	04/05/1987	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91812	SIRLEY FERREIRA DE OLIVEIRA FRAGA	8 - Concursado	01/08/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
35181	SIRLEY MARIA DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	03/08/1987	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL

71420	CARDOSO	1 - Efetivo	11/05/2004	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42501	SOLANGE VIEIRA DA SILVA CARDOSO	1 - Efetivo	01/03/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42145	SUZI APARECIDA ALVES DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
50504	SUZI APARECIDA ALVES DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	27/01/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42153	TAISA DE FATIMA CAMARGO E TEIXEIRA	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90371	TATHIANA RENATA NASCENTE MARINS	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91010	TATIANA NUNES BARBOSA ROCHA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91154	TATIANA REGINA BORGES	8 - Concursado	04/03/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91135	TATIANA RODRIGUES CURCINO	8 - Concursado	21/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90372	TATIANE DE FATIMA SILVA SEIXAS	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90374	TATYANY AUGUSTA DE RESENDE	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91001	TAYNARA MARTINS RESENDE GONCALVES	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	220	FUNDEB 70% INFANTIL
90473	TERESINHA ALVES RODRIGUES	8 - Concursado	03/03/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91813	TEREZA CRISTINA MOURA MALDONADO	8 - Concursado	01/08/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
50440	GONCALVES	1 - Efetivo	27/01/1995	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42161	GONCALVES	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91014	THAIS BATISTA COSTA	8 - Concursado	08/02/2024	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90373	THAIS CARDOSO RIBEIRO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90736	THAIS ROSA DOS REIS GOLD	8 - Concursado	13/02/2020	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91749	THEISA SILVEIRA DE RESENDE	8 - Concursado	19/05/2025	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90369	VALERIA BERNARDES COELHO	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91467	VALERIA CRISTINA PEREIRA OTERNO	1 - Efetivo	01/07/2008	268 - PROFESSOR I	120	SOCIAL
68780	VALERIA CRISTINA PEREIRA OTERNO	1 - Efetivo	08/02/2003	268 - PROFESSOR I	120	SOCIAL
90336	DENISE CRISTINA DA SILVA	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I 260 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

41904	LEILANE APARECIDA DA SILVA SOUZA	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I260 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42781	LEIZE TORMIN TEIXEIRA	1 - Efetivo	01/04/1991	268 - PROFESSOR I260 -	120	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
64564	DEBORA CRISTINA MARQUES ANDRADE	1 - Efetivo	01/02/2002	268 - PROFESSOR I261 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
31194	LUCIMAR MARQUES COSTA RODRIGUES	1 - Efetivo	10/03/1986	268 - PROFESSOR I261 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90361	ANDRADE	8 - Concursado	01/02/2017	268 - PROFESSOR I261 -	120	MANUT E DESENV 25%
65331	MONICA VIEIRA LUCIANO	1 - Efetivo	06/02/2002	268 - PROFESSOR I261 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
41955	MARIA ABADIA DA SILVA	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I262 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91339	PATRICIA SANTOS SANCHES CUNHA	8 - Concursado	08/04/2024	268 - PROFESSOR I262 -	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90324	ANA CAROLINA COSTA RODRIGUES	8 - Concursado	14/02/2017	268 - PROFESSOR I264 -	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90486	FRANCIELLE PAULA DA SILVA BALIANA	8 - Concursado	27/03/2017	268 - PROFESSOR I264 -	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
66133	JULIANA VIEIRA DE CASTRO ORTEGA	1 - Efetivo	14/03/2002	268 - PROFESSOR I264 -	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
76112	SILENE DE FATIMA SILVA GOMES	1 - Efetivo	14/02/2006	268 - PROFESSOR I264 -	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
42129	SIMONE COELHO DA COSTA LIMA	1 - Efetivo	01/02/1991	268 - PROFESSOR I264 -	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90459	THAIS CARVALHO FERNANDES	8 - Concursado	16/02/2017	268 - PROFESSOR I516 -	220	MANUT E DESENV 25%
91735	ADRIANA DE OLIVEIRA MACHADO	8 - Concursado	01/04/2025	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
54437	ADRIANA DOS SANTOS MIRANDA OLEGARIO	1 - Efetivo	13/02/1997	269 - PROFESSOR II	113	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
50741	ADRIANA INES PUCCI	1 - Efetivo	31/01/1995	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90416	ALESSANDRA MASSON MENDONÇA	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90417	ALINE CONCEIÇÃO OLIVEIRA COSTA	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91069	AMOS DA SILVA GONZAGA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91072	ANA CAROLINA DE SOUSA MACHADO	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91079	ANA LIVIA VERONA GANDA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91711	ANA LUIZA DOS SANTOS COSTA BORTONIO	8 - Concursado	06/03/2025	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

90613	ANA MARIA PEREIRA	8 - Concursado	17/07/2018	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90732	ANA PAULA GOMES DA SILVA SANTOS	8 - Concursado	18/02/2020	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
65676	ANDERSON CANDIDO SOBRINHO	1 - Efetivo	18/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% INFANTIL
90420	ANDERSON RODRIGUES VAZ	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90409	ANGELITA BARBOSA DA SILVA	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90649	ANSELMO EMIR SCAGLIARINI	8 - Concursado	03/10/2018	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91071	ANTONIO CARLOS COELHO JUNIOR	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91070	BIANCA BOREM FERREIRA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
72044	BRUNA MARIA DE LIMA BONOLO	1 - Efetivo	01/02/2005	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90422	CAIO HENRIQUE RODRIGUES	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90849	CAMILA DE OLIVEIRA RESENDE	8 - Concursado	30/08/2021	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90758	CAMILA RODRIGUES DE CASTRO	8 - Concursado	03/03/2020	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90907	CARINE DE MENDONCA FRANCISCO	8 - Concursado	07/06/2022	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90423	CARLOS ALBERTO APARECIDO F MARTINS	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
66737	CASSIO MURILO TEIXEIRA	1 - Efetivo	05/04/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
65714	CLAYTON AURELIO TEIXEIRA	1 - Efetivo	18/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90509	CLEBER MARTINS CARDOSO	8 - Concursado	25/05/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64530	CLELIA DIAS MOTA	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91700	CRISTIANE DE MATOS NOGUEIRA	8 - Concursado	21/02/2025	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
32824	DANSONE MARTINS DA SILVA	1 - Efetivo	14/08/1986	269 - PROFESSOR II	120	MANUT E DESENV 25%
90424	DENISE APARECIDA SIEBEN	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90644	DIANA RAQUEL VIEIRA OSTROROG SILVA	8 - Concursado	03/10/2018	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90396	DIEGO ALVES RODRIGUES	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91054	DIEGO ANTONIO DE AGUIAR OLIVEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

90398	EDUARDO PEIXOTO	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90752	ELIANE ALVES DOS SANTOS ROSA	8 - Concursado	27/02/2020	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91053	ELISELIA OLIVEIRA SILVA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
56065	ELIZABETE OLIVEIRA MELO	1 - Efetivo	07/04/1998	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90900	FABIANA DE OLIVEIRA PERDIZ	8 - Concursado	07/06/2022	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90608	FERNANDO MIKAEL SILVA	8 - Concursado	02/04/2018	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91655	FLAVIO LINO SALLES DA COSTA FILHO	8 - Concursado	17/12/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91758	VIEIRA	8 - Concursado	02/06/2025	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90842	GRASIELI ADRIANA SOUZA PEREIRA	8 - Concursado	24/08/2021	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90429	HELAINÉ MARIA NAVES DOS SANTOS	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91052	HUGO DELEON DA SILVA CARRIJO	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90432	IZADORA RODRIGUES DA SILVA SOUZA	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
51756	JACQUELINE FERREIRA AGUIAR	1 - Efetivo	03/04/1995	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91507	JANAINNA MARIA EUSTAQUIO MARTINS	1 - Efetivo	26/08/2009	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91633	JANICE DE FATIMA SANTANA	8 - Concursado	01/11/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90645	JEAN VICTOR DE OLIVEIRA VIEIRA	8 - Concursado	03/10/2018	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90847	JEANNE RODRIGUES DE SOUSA FERNANDES	8 - Concursado	30/08/2021	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64718	JOAO BATISTA VIEIRA	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	SECRETARIA DE
91074	JOAO PAULO HENRIQUE RIBEIRO	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64726	JOELSON SILVANO DE MOURA	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	MANUT E DESENV 25%
48593	JOSE CARLOS DE LIMA	1 - Efetivo	23/06/1994	269 - PROFESSOR II	120	MANUT E DESENV 25%
91051	JOSE JUNIOR BESSA MACEDO	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91067	JULIA DA COSTA OLIVEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90805	JULIANA MARIA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	04/08/2021	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

90405	JULIO CESAR DE FREITAS	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90440	KARLA REGINA DA SILVA	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90512	KATIA MARISE GONÇALVES	8 - Concursado	08/05/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90441	KATIA QUINTANILHA AVELLAR DE MORAIS	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90436	KELLY DE MELO	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90824	LAIS ABADIA FIRMINO CAMPOS SOUSA	8 - Concursado	10/08/2021	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91065	LARA CRISTINA BATISTA SOUZA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90443	LUCAS DE OLIVEIRA MENDONÇA	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% INFANTIL
91064	LUCAS DE PAIVA DIAS	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
55891	LUIZ CARLOS ALVES GUINA	1 - Efetivo	16/02/1998	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90439	LUIZ FERNANDO FERNANDES	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91063	MARCELLA MOURA CARNEIRO	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91461	MARCELLE SABRINA CARNEIRO RODRIGUES	1 - Efetivo	01/07/2008	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91062	MARCELLO BARBOSA COSTA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
55875	MARCIA ALVES DE FREITAS MELLO	1 - Efetivo	11/02/1998	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64033	MARCIA ALVES DE FREITAS MELLO	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91075	MARCO TULIO DE SOUSA NASCIMENTO	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
55387	MARELIZE BECKER	1 - Efetivo	09/06/1997	269 - PROFESSOR II	120	MANUT E DESENV 25%
48666	MARIA ANGELICA RODRIGUES DO PRADO	1 - Efetivo	11/07/1994	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
50750	MARIA APARECIDA DE JESUS	1 - Efetivo	30/01/1995	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90751	MARIA APARECIDA HENRIQUE XAVIER	8 - Concursado	27/02/2020	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91061	MARIA HELENA GOMES NAVES VIEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

91058	MARIANA CAROLINE SANTOS DE OLIVEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91060	MARIANA PINHEIRO COELHO	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
50660	MARILDA TERESINHA DE SOUSA	1 - Efetivo	26/01/1995	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90658	MARISLENE PORTES DE OLIVEIRA	8 - Concursado	13/12/2018	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91714	MARLLON HENRIQUE LEANDRO	8 - Concursado	10/03/2025	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91056	MELISSA ANDREIA MARQUES TEIXEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91055	MICHELLE BEATRIZ NUNES	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90488	MICHELLE OLIVEIRA DE SOUSA	8 - Concursado	02/03/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90894	OLIVIA FRANCIELLE DE OLIVEIRA	8 - Concursado	29/03/2022	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90450	PERES JULIAO CORGOSINHO	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90454	RACHEL DE SOUZA CAETANO	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90811	RAQUEL ANGELICA DA SILVA	8 - Concursado	09/08/2021	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90665	REGINA PATRICIA RIBEIRO	8 - Concursado	20/02/2019	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64181	REGINALDO MOREIRA FAUSTINO	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	MANUT E DESENV 25%
90902	RENATA CATARINA PRADO	8 - Concursado	25/05/2022	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90800	RICARDO BATISTA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	14/06/2021	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
54259	ROSA MARIA PEIXOTO SOUSA	1 - Efetivo	13/02/1997	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64220	ROSANGELA CLARET PEREIRA	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64238	ROSE MEIRE MILANI ZANZARINI	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	MANUT E DESENV 25%
65668	ROSILENE CARLA BARBOSA	1 - Efetivo	18/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64246	ROSSANA VIEIRA BITENCOURT	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	MANUT E DESENV 25%
50776	ROSSANA VIEIRA BITENCOURT	1 - Efetivo	27/01/1995	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91081	SAMUEL DIVINO BRITO	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64254	SANDRA APARECIDA DOS ANJOS	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL

90411	SARA LORRANE COSTA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91076	SARAH JAMES LOPES PEREIRA	8 - Concursado	08/02/2024	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90456	SAULO FERREIRA FELIX	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90606	SILVIO VIEIRA	8 - Concursado	01/03/2018	269 - PROFESSOR II	120	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
65536	SIMONE DA SILVA MARQUES	1 - Efetivo	08/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90458	SIMONE DA SILVA MARQUES	8 - Concursado	16/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91505	SIRLEI RODRIGUES SALES	1 - Efetivo	25/06/2009	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
65579	SONIA FERNANDES DE LIMA	1 - Efetivo	14/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91703	SONIA MARIA ALVES CAMPOS	1 - Efetivo	18/02/1997	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64319	MORAIS	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
53899	SUELI ALVARES ZAPAROLI	1 - Efetivo	23/10/1996	269 - PROFESSOR II	120	MANUT E DESENV 25%
91833	SANTOS	8 - Concursado	01/09/2025	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91716	MONTEIRO	8 - Concursado	10/03/2025	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90414	MIRANDA	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
91504	VALDIRENE DE FATIMA RESENDE ANJOS	1 - Efetivo	08/06/2009	269 - PROFESSOR II	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
64521	CLAUDIA COELHO PEREIRA	1 - Efetivo	01/02/2002	269 - PROFESSOR II260 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
28290	SONILDA DOS REIS DA CUNHA	1 - Efetivo	11/02/1985	269 - PROFESSOR II260 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90434	JASIONEY FERREIRA	8 - Concursado	01/02/2017	269 - PROFESSOR II262 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
55840	SUELY APARECIDA FERREIRA E FERREIRA	1 - Efetivo	11/02/1998	269 - PROFESSOR II264 -	120	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
75396	ADENISA MARIA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	28/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
75400	ADRIANA ANGELICA DE SOUSA E SILVA	1 - Efetivo	16/12/1994	59 - RECREADOR(A)	200	ADMINISTRAÇÃO GERAL 25%
75590	ALEXSANDRA RODRIGUES DINIZ CRACCO	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91362	ALINE RODRIGUES DA SILVA SANTOS	8 - Concursado	07/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91175	AMANDA TEIXEIRA DA SILVA	8 - Concursado	07/06/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

91516	ANA CAROLINA DA CUNHA MARQUES	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91351	ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA RODRIGUES	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91059	ANA CLAUDIA PAIVA ARAUJO	8 - Concursado	25/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91210	ANA DE ARAUJO MACEDO BARBOSA	8 - Concursado	12/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90963	ANA LAURA BORGES CASTRO MARINHO	8 - Concursado	10/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91077	ANA LAURA SILVA MORAIS	8 - Concursado	10/03/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90967	ANA LUCIA DE AVILA RODRIGUES SANTOS	8 - Concursado	11/06/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90965	ANA PAULA DE CASTRO	8 - Concursado	25/08/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76430	ANA PAULA DIAS GONCALVES	8 - Concursado	05/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90890	ANA PAULA MARTINS DA SILVA	8 - Concursado	05/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
79855	ANDREA OLIVEIRA SANTOS	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91805	ANDREIA REGINA DA SILVA	8 - Concursado	17/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
49565	ANGELA MARIA ALVES PEIXOTO	1 - Efetivo	05/03/2004	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
42536	ANGELA PATRICIA DUARTE VIEIRA	8 - Concursado	14/11/2018	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
68179	ANIELLE OLIVIA RIBEIRO	8 - Concursado	09/03/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
68047	ANNA LUIZA FERREIRA F PAIVA MACHADO	8 - Concursado	09/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76228	ARIANE RIBEIRO BENTO	8 - Concursado	02/06/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
42544	BEATRIZ BRANDAO COSTA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
62502	BRENDA CRISTINE PEIXOTO DE MIRANDA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
38512	BRUNA FABIANA MARRA	8 - Concursado	10/08/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76694	BRUNA LUIZA VIEIRA DE SOUSA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
63525	BRUNA MARIA DE MORAIS	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
36838	BRUNA MARTINS VIEIRA	1 - Efetivo	16/01/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

40479	CAMILA FERNANDES DE SOUZA	8 - Concursado	01/07/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
63533	CECILIA BARBOSA MARTINS	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	SECRETARIA DE
74527	CELIA REGINA SATURNINO DE OLIVEIRA	8 - Concursado	02/04/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
49727	CELINA BARBOSA	8 - Concursado	20/10/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76104	CHARLENE FERREIRA MONTEIRO	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
36145	CHRISTIANALY ALVES OLIVA FARIA	8 - Concursado	13/03/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
51292	CLAUDIA ALVES RESENDE FERNANDES	1 - Efetivo	18/07/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
72621	CLAUDILENE DO CARMO DOMINGOS	8 - Concursado	01/07/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
40657	CLEIDE MARIA ARAUJO SILVA	1 - Efetivo	02/07/1990	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
53937	CRISTIANE APARECIDA COELHO	8 - Concursado	10/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
35750	CRISTIMEIRE BORGES DE ALMEIDA	1 - Efetivo	23/09/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76260	CRISTINA ABADIA COSTA CIRIBELLI	8 - Concursado	22/03/2018	59 - RECREADOR(A)	200	ADMINISTRAÇÃO GERAL 25%
76708	DAIANE DOS SANTOS LEITE	8 - Concursado	03/03/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76279	DANILA RODRIGUES DE SOUSA	8 - Concursado	01/04/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74357	DARLENE RAQUEL SILVA CAMARGO	8 - Concursado	02/06/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
51683	DAYSER LOPES SANTANA	8 - Concursado	01/04/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
54186	DENILSA LOPES SANTOS ALVES	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76287	DENISE DE FATIMA FERNANDES P BARBOSA	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
49506	DENISE DE FATIMA OLIVEIRA SILVA	8 - Concursado	11/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
79880	DIVA MARIA PEREIRA	1 - Efetivo	24/01/1995	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91500	DIVINA TEIXEIRA FERNANDES	1 - Efetivo	24/01/1995	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74977	ELIETE RODRIGUES DE ASSIS	1 - Efetivo	15/03/1995	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
43419	ELISANGELA TEIXEIRA LIMA RODRIGUES	8 - Concursado	08/04/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
75680	ERIKA CRISTINA COSTA DE RESENDE	1 - Efetivo	28/07/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

54178	OLIVEIRA	8 - Concursado	14/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
20303	FABIANA RODRIGUES DA SILVA	1 - Efetivo	01/03/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
54011	FABIANA RODRIGUES DE RESENDE COSTA	8 - Concursado	10/03/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74934	FERNANDA ALVES DA SILVA OLIVEIRA	8 - Concursado	10/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
51748	FERNANDA LOPES VIEIRA	8 - Concursado	10/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
68896	FERNANDA MARA GREGORIO DA COSTA	8 - Concursado	19/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
75744	FLAVIA AUXILIADORA ALVES VIEIRA	8 - Concursado	27/03/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
51900	GABRIEL BASTOS PEREIRA	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
30791	GABRIELA JESSICA DOS SANTOS	8 - Concursado	19/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
40509	GENILVA MARIA BARCELOS	8 - Concursado	21/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74438	GEZIANE BORGES SILVA ROSA	8 - Concursado	10/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
72591	GISELE FERNANDES DA SILVA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
43524	GLAUCIA APARECIDA DA SILVA PAULA	8 - Concursado	10/08/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
75760	IASMIM MARIA ISSASBOH ALVES	8 - Concursado	14/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
75779	ILMA QUIRINO DA SILVA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91640	IRENE BATISTA DE OLIVEIRA	7 - Função Pública	13/07/1987	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
33189	IVA LUCIA VIEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
42676	IVONETE NUNES PEREIRA	8 - Concursado	03/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
79197	CUNHA	8 - Concursado	03/10/2018	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74748	JANAINA MARA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	17/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
69671	JANAINA SANTOS RIBEIRO	8 - Concursado	01/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
41491	JANDRA DE CASTRO MORAIS	8 - Concursado	11/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
28096	JAQUELINE APARECIDA BARBOSA	8 - Concursado	19/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

43583	JESSICA BEATRIZ DUARTE SILVA CARDOSO	8 - Concursado	18/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
79030	JESSICA DA SILVA PACHECO	8 - Concursado	27/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
75787	JESSICA MOREIRA RAMOS	8 - Concursado	03/10/2018	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74799	JESSICA SOUZA RESENDE DE OLIVEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
54151	JULIANA DE SOUSA AGUIAR	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74284	JULIANA MARIA VIEIRA DA SILVA	8 - Concursado	13/03/2018	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
72788	JULIANE CRISTINA DA SILVA BARBOSA	8 - Concursado	01/10/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
34134	JULIANE PEREIRA DE SOUZA	8 - Concursado	04/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
79952	JUSSARA PEREIRA DOS SANTOS DE LIMA	1 - Efetivo	06/09/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91499	KAMILA CAETANO VIEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
19704	KARLA ANDREIA ANDRADE	8 - Concursado	01/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
69299	KARLA BEATRIZ DA MOTA ALVARES	8 - Concursado	05/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
55158	KARLA BIANCA SANTANA	8 - Concursado	06/05/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
42811	KARLA DANIELE SILVA SANTOS	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
68144	KARLA DE OLIVEIRA E SOUZA	8 - Concursado	03/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
68063	KATIA LUCIA ATHENIEL DOS SANTOS	8 - Concursado	16/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	MANUT E DESENV 25%
68284	KEILA PEREIRA SILVA	8 - Concursado	12/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
38830	KELLEN CRISTINA CARDOSO MAIA	8 - Concursado	27/03/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91662	KELLY REGINA SILVA ALVES	8 - Concursado	01/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
51489	KELLYTA CAROLINE RIBEIRO ROSA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
40592	OLIVEIRA	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
39403	KENIA SOUSA ASSIS SANTOS	1 - Efetivo	07/03/2003	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
50334	LAIANY FERREIRA DE SOUSA	8 - Concursado	13/06/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
63843	LAILA MARIA DA SILVA RESENDE	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

38970	LAISA CARVALHO GONCALVES	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
35769	LANA KATIA DIAS DO NASCIMENTO	8 - Concursado	12/05/2017	59 - RECREADOR(A)	200	MANUT E DESENV 25%
68098	LARISSA AGRIPINA DE SOUSA	8 - Concursado	12/06/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
67970	LARIUCHI FERNANDES RIBEIRO	8 - Concursado	26/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76619	LAURA VIEIRA DOS SANTOS	8 - Concursado	03/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
43699	LEDA IMACULADA DE AGUIAR OLIVEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
79146	LIDIA DE OLIVEIRA VAZ SILVA	8 - Concursado	06/06/2022	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
44660	LIGIA APARECIDA MARTINS OLIVEIRA	6 - Estável	16/03/1983	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
68985	LISANDRA DA SILVA FERRI	8 - Concursado	01/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
36919	LIVIA MARIA MONTEIRO DE A DELANOCE	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
75230	LORENA CHRISTINA PRADO SILVA	8 - Concursado	10/04/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91639	LUCIA VALERIA SILVERIO DA COSTA	8 - Concursado	20/06/2022	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
75256	LUCIANA GUIMARAES BIASI	8 - Concursado	01/04/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
69680	LUCIANA PINHEIRO DE ARAUJO SILVA	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
39071	LUCIANA SANTANA BARBOSA RODRIGUES	8 - Concursado	12/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
69280	LUCILIA SILVA	1 - Efetivo	03/04/1995	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
30724	LUCIVANIA ANSELMO DE MOURA OLIVEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
53171	LUCIVANIA MARQUES DE GODOI SANTOS	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
68306	LUIZA HELENA DA CUNHA SILVA	8 - Concursado	18/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
75264	LYDIANE DA SILVA LOBO CUNHA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
41394	MARCELLA CORREIA FERREIRA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
28258	MARCIA CRISTINA BARBOSA	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74292	MARCIA DE FATIMA PIRES CARNEIRO	8 - Concursado	02/06/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

75370	MARCIA ROSA DA SILVA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
34363	MARIA ABADIA BATISTA DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	09/02/1995	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
63932	MARIA APARECIDA DA CUNHA OLIVEIRA	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
53970	MARIA CAROLINA DO NASCIMENTO	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
54038	MARIA CRISTINA PEIXOTO DE MIRANDA	8 - Concursado	15/09/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
52892	MARIA DE FATIMA SOUSA RODRIGUES	1 - Efetivo	11/01/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76040	MARIA D. NASCIMENTO	8 - Concursado	19/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
42897	MARIA EMILIA DE SOUSA CAMARGO	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
51217	MARIA FERNANDA DA SILVA BRITO	8 - Concursado	01/04/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
67130	MARIA ISABEL DE ARAUJO	8 - Concursado	11/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
52434	MARIA IZABEL VIEIRA MARINHO	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
49239	MARIA JOSE DE SOUSA	1 - Efetivo	09/07/1990	59 - RECREADOR(A)	200	SOCIAL
51896	MARIA LUIZA PIRES PEIXOTO	8 - Concursado	14/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
51977	MARIA MARCIA DIAS DOS SANTOS VIEIRA	8 - Concursado	04/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90690	MARIA THERESA DE LIMA ALVES	8 - Concursado	05/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
78387	MARIANA LOPES DE OLIVEIRA FERNANDES	8 - Concursado	02/06/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90631	MARINA APARECIDA MIRANDA	8 - Concursado	14/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90920	MARINA MENDONÇA GRIGORIO	8 - Concursado	03/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91742	MARINEZ FRANCA	8 - Concursado	10/02/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91302	MARISA ALFREDO	1 - Efetivo	05/03/2003	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91743	MARISA ANTONIO DA SILVA SPICH	8 - Concursado	09/09/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
30015	MARYELLE SOUZA PINHEIRO	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74543	MAURA HELENA ALVES DE OLIVEIRA	8 - Concursado	25/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

91748	MEIRE LUCE SILVA PEIXOTO ALVES	1 - Efetivo	11/01/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91389	MICHELE SILVA DOS SANTOS	8 - Concursado	16/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91725	MILENA APARECIDA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90249	MIRIAN REGINA DOS SANTOS E SANTOS	1 - Efetivo	01/07/2008	59 - RECREADOR(A)	200	SECRETARIA DE
90250	MYLENA GERMANO DE SENA	8 - Concursado	20/03/2018	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91641	NABYLLA DUARTE	8 - Concursado	17/07/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
31658	NALDA ISSASBOH BORGES	8 - Concursado	16/02/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74802	NATHALIA SOUSA DE JESUS RABELO	8 - Concursado	11/04/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91373	NICELIA MARQUES DUARTE	8 - Concursado	03/03/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
67954	NOEMIA FERREIRA ADANIA	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91328	NUBIA CRISTINA PEREIRA	8 - Concursado	02/06/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91732	NUBIA GREGORIO SILVA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
68012	OLGA CAROLINE REIS PEREIRA RAMOS	8 - Concursado	01/07/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90191	OSEIAS CARNEIRO AMORIM	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91471	PAMELLA DE FREITAS HATENE	8 - Concursado	20/06/2018	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91472	PAOLA CRISTINA DIAS VIEIRA LOPES	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90567	PATRICIA MOREIRA LISBOA DE SOUSA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90524	PATRICIA SUDARIA DA SILVA	8 - Concursado	18/03/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90224	PAULA CAROLINE DA SILVA	8 - Concursado	17/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
77240	SOUZA	8 - Concursado	05/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90186	PRISCILA MARTINS BARBOSA	8 - Concursado	20/10/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
90886	PRISCILA RENATA VIEIRA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90568	PRISCILLA GERMANO GOMES DOS SANTOS	8 - Concursado	03/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
77186	PRISCILLA NEVES DE OLIVEIRA	8 - Concursado	26/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

90289	RABIBE JOYCE SOARES	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
76520	RAQUEL APARECIDA GOMES EVARISTO	8 - Concursado	01/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
77224	RAQUEL CRISTINA GUIMARAES	7 - Função Pública	13/07/1987	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
77011	RAQUEL CRISTINA RIBEIRO DE SOUZA	1 - Efetivo	14/09/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
78468	RAQUEL FONTES CORREIA	8 - Concursado	01/04/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90559	REGIANE GONCALVES MARTINS	1 - Efetivo	02/07/1990	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90280	REGINA ABADIA VIEIRA DOS SANTOS	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	SECRETARIA DE
77232	REGINA ALMEIDA DE PAULA	8 - Concursado	01/07/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90777	REJANE MOURA	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
91442	RITA DE CASSIA SILVA	7 - Função Pública	01/08/1986	59 - RECREADOR(A)	200	ADMINISTRAÇÃO GERAL 25%
90562	ROBERTA DA SILVA REIS FERNANDES	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
74730	ROBERTA RODRIGUES LAVOURA OLIVEIRA	8 - Concursado	01/04/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90531	ROGERIA BEATRIZ SILVEIRA	8 - Concursado	01/10/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90827	ROMERIA DAS DORES VARGAS TEIXEIRA	8 - Concursado	02/06/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90572	ROSALI YOSHIHARA	1 - Efetivo	16/12/1994	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90675	ROSALIA APARECIDA RODRIGUES	8 - Concursado	30/11/1990	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90672	ROSANGELA FERREIRA BARBOSA PEREIRA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90673	ROSANGELA MARIA DA SILVA SOUSA	1 - Efetivo	10/01/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90541	ROSIANE DE SOUSA	8 - Concursado	05/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
78891	ROSIMEIRE DOS SANTOS	8 - Concursado	01/08/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90795	ROSINEIDE TENORIO BARBOSA	8 - Concursado	12/05/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90634	SHEILA DE LIMA SILVA	8 - Concursado	03/03/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90547	SILDETE DE OLIVEIRA GONCALVES	1 - Efetivo	10/01/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

78395	SILVANA PASSOS CARDOSO	8 - Concursado	03/10/2018	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90622	SILVIA MARA JACINTO	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
90872	SILVIA MARIA DE OLIVEIRA	8 - Concursado	01/02/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
69833	SIMONE APARECIDA PEREIRA	8 - Concursado	18/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402557	SIMONE DIAS DA SILVA	8 - Concursado	06/05/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402458	SIMONE FERNANDES PEREIRA DA CUNHA	1 - Efetivo	11/01/1995	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402459	SIRLANE PAIXÃO DA CRUZ BARBOSA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402550	SANTOS	1 - Efetivo	10/01/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402460	SOLANGE ROSA DOS SANTOS	1 - Efetivo	09/07/1990	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402359	SONIA GONCALVES DE SOUZA DE OLIVEIRA	1 - Efetivo	12/07/1990	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402595	SONILVA COSTA RIBEIRO SILVA	1 - Efetivo	18/08/2003	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402518	SUELENE FERNANDES DA SILVA	8 - Concursado	08/10/2019	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402424	SUELI ANTONIA DE OLIVEIRA CUNHA	1 - Efetivo	27/10/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402529	SUELI MARIA DA SILVA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402564	SUELLEM MEDEIROS MENDONÇA	8 - Concursado	08/02/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402615	SUENI BERNARDA REZENDE DE SOUSA	8 - Concursado	03/03/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402628	SULLIE RODRIGUES RIBEIRO	8 - Concursado	23/11/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402425	TAICE APARECIDA CARNEIRO DA SILVA	8 - Concursado	14/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402549	TAIZE BAESSE COSTA SILVA	1 - Efetivo	20/09/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402609	TATIANE NASCIMENTO BUENO	8 - Concursado	04/03/2024	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% FUNDAMENTAL
402293	TAYNA RODRIGUES DA CUNHA	8 - Concursado	05/05/2025	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402298	THAIS RIBEIRO DA SILVA	8 - Concursado	01/03/2018	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402565	VALERIA ABADIA DUARTE ALVES	8 - Concursado	03/02/2020	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL

402306	VALERIA BARBOSA DE DEUS OLIVEIRA	1 - Efetivo	09/02/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402462	DINAIR ANGELA SANTOS RODRIGUES	1 - Efetivo	11/05/2004	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402296	ELAINE MARIA FERNANDES MARINHO	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402426	ELISANGELA CRISTINA ALVES	1 - Efetivo	25/07/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402463	JOELMA DE FATIMA SANTOS VIEIRA	1 - Efetivo	11/01/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402300	LANDIJANE ALVES RIBEIRO	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402534	MARIA CECILIA PAIVA	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402627	MARILIA DA SILVA RAMOS	8 - Concursado	01/02/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402295	NAYARA FERNANDES SOUZA C OLANDA	8 - Concursado	03/03/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402607	NAYARA PEREZ CARISIO	8 - Concursado	26/06/2017	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402654	RODRIGUES	1 - Efetivo	01/02/2002	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402464	PATRICIA MACHADO CAIXETA	1 - Efetivo	18/08/2003	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402537	POLIANA BATISTA SOARES	8 - Concursado	22/02/2018	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402297	QUENIA MARIA FLORIANO GUERRA	1 - Efetivo	10/01/2006	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL
402305	TANIA CRISTINA MOIZES DOS SANTOS	8 - Concursado	17/08/2021	59 - RECREADOR(A)	200	FUNDEB 70% INFANTIL