



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Fernanda Cordeiro Lisboa

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19: vivências de professoras da Educação Básica da
Região Metropolitana de Belo Horizonte**

Belo Horizonte - MG
Abril de 2024

FERNANDA CORDEIRO LISBOA

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19: vivências de professoras da Educação Básica da
Região Metropolitana de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha de pesquisa: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino

Belo Horizonte - MG
Abril de 2024



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Fernanda Cordeiro Lisboa

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: vivências de professoras da
Educação Básica da Região Metropolitana de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 10 de abril de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Documento assinado digitalmente
RAQUEL QUIRINO
Data: 20/04/2024 20:29:32 -0300
Verifique em <https://verificar.dig.br>

Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Documento assinado digitalmente
SABRINA FERNANDES PEREIRA LOPES
Data: 20/04/2024 17:12:07 -0300
Verifique em <https://verificar.dig.br>

Prof.^a Dr.^a Sabrina Fernandes Pereira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Documento assinado digitalmente
MISLENE APARECIDA GONÇALVES ROSA
Data: 20/04/2024 07:40:08 -0300
Verifique em <https://verificar.dig.br>

Prof.^a Dr.^a Mislene Aparecida Gonçalves Rosa
Universidade Federal de Minas Gerais

- L769t Lisboa, Fernanda Cordeiro
Trabalho docente no ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19: vivências de professoras da educação básica da Região Metropolitana de Belo Horizonte / Fernanda Cordeiro Lisboa. – 2024.
134 f.
- Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.
Orientadora: Raquel Quirino.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
1. Ensino a distância – Belo Horizonte, Região metropolitana de (MG) – Teses. 2. Ensino – Técnica – Belo Horizonte, Região metropolitana de (MG) – Teses. 3. Prática de ensino – Belo Horizonte, Região metropolitana de (MG) – Teses. 4. COVID 19 Pandemia, 2020 – Aspectos sociais – Teses. 5. Divisão do trabalho por sexo – Teses. I. Quirino, Raquel. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.
- CDD 371.10208151

Ao único que é digno de receber a honra e a glória, o meu amado Jesus.
Meu alicerce, referencial maior a quem dedico este trabalho.
Tudo por Ele e para Ele!

AGRADECIMENTOS

Permito-me dizer que ressignificar com resiliência determinadas convicções levaram-me a um caminho sem volta no desenvolvimento desta dissertação: aquisição de conhecimentos que agregaram valor para toda uma vida.

Viver e revisitar as inquietudes fez-se necessário, assim permitir-se ao novo, percorrer o desconhecido e constatar que somos seres inacabados e imperfeitos...

Nossa limitação como seres humanos se depara com a grandeza de um Deus que na sua infinita bondade e misericórdia nos ampara com todo seu amor. E Ele é que me permitiu chegar até aqui.

Agradeço à minha família, que sempre foi o meu porto seguro. À minha mãe, que, por ser exemplo de empatia, renunciou alguns de seus sonhos para viver os nossos, demonstrando amor em todos os momentos. Ao meu pai, pela escuta ativa, pela proteção e zelo, me mostrando que é possível, sempre é possível, basta acreditar. A meus irmãos, parceiros e amigos, sempre na torcida, vibrando com cada conquista.

À tia Hebe, *in memoriam*, por todo amor, amizade, cumplicidade e por acreditar que eu poderia ir mais além. Sei que está guardada nos braços do Pai! Amor eterno!

Aos meus familiares, que, de longe ou de perto, fazem parte desta história. Cada um na sua singularidade me permitiu vislumbrar patamares maiores.

À minha orientadora, professora Raquel Quirino, que me deu a oportunidade, acreditou no meu potencial para realizar este mestrado. E lembrando a sua frase motivadora: “Ninguém solta a mão de ninguém”!

Às pesquisadoras Mislene Gonçalves Rosa e Sabrina Fernandes Pereira Lopes, que aceitaram o convite de compor a minha banca de defesa com presteza, atenção e compromisso, agregando, assim, valor ao meu trabalho!

Às professoras entrevistadas sob os pseudônimos de Margarida, Rosa, Orquídea, Ipê, que, com toda prontidão, empatia e respeito atenderam a minha demanda para realizar esta pesquisa, abrindo a porta de suas casas na confiança e gentileza.

Aos professores do PPGET (Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica), que nos ensinaram o “caminho das pedras”, fazendo-nos crer que não há distanciamento entre docente e discente quando o que vale é ensinar e aprender,

formar sujeitos críticos e capazes. À coordenação do PPGET, por serem pontuais nas orientações, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório

Enfim, aos colegas do mestrado que tive o privilégio de conhecer e com quem tive a oportunidade de compartilhar experiências, ideias e aprendizados.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Freire (1996, p. 52)

RESUMO

Durante a pandemia do covid-19, diversas mudanças fizeram-se necessárias no mundo do trabalho, sobretudo no que diz respeito às modalidades e espaços de sua realização. Devido à necessidade do isolamento social, a fim de minimizar a proliferação do vírus e a consequente contaminação da população em massa, foi implementado o trabalho remoto realizado em casa, mediado por tecnologias digitais – o chamado *home office* – em diversas áreas profissionais. Dessa forma, o espaço público e externo, no qual se dá o trabalho produtivo e assalariado, migrou para o espaço privado, no qual se realiza um trabalho não remunerado e dedicado à reprodução das condições de existência, o trabalho doméstico. Dois ambientes distintos, nos quais a divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo/gênero se desenvolvem, foram transformados em um só. Especificamente no trabalho docente na Educação Básica, em que pese sua já propalada precarização, desvalorização e feminização, a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) resultou numa sobrecarga para a mulher professora-mãe-esposa-dona de casa com a realização de uma prática educativa à distância, mediada por tecnologias digitais pouco usuais nas escolas públicas, bem como o entrelaçamento imprevisto dos seus espaços de trabalho público e doméstico. Desvelar como esse momento foi vivenciado pelas professoras, seus impactos, desafios e dificuldades, estratégias de resistência e de enfrentamento, diante do trabalho múltiplo e simultâneo, da inusitada transformação de seus espaços públicos e privados em um só e da necessidade compulsória de utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo educativo, é o que se pretende nesta pesquisa. Busca-se aqui a compreensão e um repensar da formação e do trabalho docente frente a situações imprevistas, à utilização compulsória e não planejada de tecnologias digitais como ferramentas para o ensino-aprendizagem e à divisão sexual do trabalho doméstico das docentes. A pesquisa teórico-empírica teve uma abordagem qualitativa, cujas participantes foram professoras da Educação Básica que atuam nos Ciclos I e II, da Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte, entrevistadas presencialmente com a orientação de um roteiro semiestruturado. Posteriormente, trechos dos discursos das entrevistadas foram selecionados e analisados à luz das teorias sobre Formação e Trabalho Docente e da Divisão Sexual do Trabalho. Evidenciou-se, com base nos relatos dessas experiências, que o município não deu às professoras condições ideais para a realização da docência a distância, tais como subsídios financeiros para a aquisição de aparatos tecnológicos, bem como treinamentos adequados para a utilização de mídias digitais. Os impactos na saúde das professoras também foram sentidos de maneira contundente, com crises de estresse e ansiedade, em razão das pressões experienciadas nesse período o qual causou grande impacto na prática educativa das professoras durante a pandemia.

Palavras-chave: Trabalho docente. Ensino remoto emergencial. *Home Office*. Divisão sexual do trabalho.

ABSTRACT

During the covid-19 pandemic, several changes were necessary in the work world, especially concerning the modalities and spaces in which they are carried out. Due to the need for lockdown, to minimize the proliferation of the virus and the consequent mass contamination of the population, remote work carried out at home, mediated by digital technologies – the so-called home office – was implemented in several professional areas. This way, the public and external space, in which the productive and salaried work takes place, migrated to the private space, in which the unpaid work, dedicated to the reproduction of the existential conditions is carried out, the domestic work. Two distinct environments, in which the sexual division of labor and sex/gender social relations develops, were merged into one. Specifically in the teacher's work in Basic Education, besides its already publicized precariousness, devaluation and feminization, the implementation of Emergency Remote Education (ERE) resulted in an overload for the teacher-mother-wife-housewife woman with carrying out an educational practice at a distance, mediated by digital technologies that are unusual in public schools, as well as the unexpected intertwining of their public and domestic work spaces. This research aims to unveil how this moment was experienced by female teachers, its impacts, challenges and difficulties, resistance and coping strategies, in the face of multiple and simultaneous work, the unusual transformation of their public and private spaces into one and the compulsory need to use Information and Communication Digital Technologies (ICDT) in the educational process. Here we seek to understand and rethink teaching training and teaching work in the face of unforeseen situations, the compulsory and unplanned use of digital technologies as teaching and learning tools, and the sexual division of female teachers' domestic work. The theoretical-empirical research had a qualitative approach, whose participants were Basic Education women teachers who work in Cycles I and II, of the Municipal Public Education Network of Belo Horizonte, interviewed in person with the guidance of a semi-structured script. Subsequently, excerpts from the interviewees' speeches were selected and analyzed under the theories of Teaching Training and Teaching Work and the Sexual Division of Labor. It was evident, based on reports of these experiences, that the municipality did not provide these teachers with ideal conditions for carrying out distance teaching, such as financial subsidies for the acquisition of technological devices, as well as adequate training for the use of digital media. Also, the impacts on the health of teachers were strongly felt, with crises of stress and anxiety, due to the pressures experienced during this period, which had a major impact on the educational practice of female teachers during the pandemic.

Keywords: Teaching work. Emergency remote teaching. Home Office. Sexual division of labor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Lockdown</i> na pandemia	30
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de participação na divisão do trabalho doméstico no casamento, por sexo (%)	57
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil sócio-econômico dos participantes pesquisa.....	60
Quadro 2 – Perfil acadêmico-profissional.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABP	Associação Brasileira de Psiquiatria
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Gestrado	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNAD	Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios
PPGET	Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RH	Recursos Humanos
SIEEESP	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TI	Técnico de Informática
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Problema da pesquisa	15
1.2 Justificativa	21
1.3 Objetivo Geral.....	22
1.4 Objetivos Específicos.....	22
2 METODOLOGIA	23
2.1 Percurso metodológico da pesquisa	23
2.2 Aspectos éticos da pesquisa.....	25
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	28
3.1 Contexto da pandemia de covid-19: desafios e enfrentamentos	28
3.2 Trabalho docente na pandemia.....	31
3.3 Formação e atuação docente.....	37
3.4 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação	43
3.4.1 Experiências dos professores com os recursos tecnológicos utilizados durante o <i>ERE</i>	47
3.5 Divisão sexual do trabalho: interfaces entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo	50
3.6 Divisão sexual do trabalho doméstico: a política do cuidado.....	54
4. ANÁLISE DOS DADOS	60
4.1 Espaço público versus espaço privado	60
4.2 Impactos na prática docente	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO	111
APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	112
APÊNDICE 3 - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA EM COPARTICIPAÇÃO DE PESQUISA .	113
APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- QUESTIONÁRIO	114
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ENTREVISTA	120
APÊNDICE 6 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E IMAGEM	126
APÊNDICE 7 - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	128
ANEXO 1- NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS	129

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), na linha III – Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica, cujos estudos se propõem a investigar processos formativos no campo da educação profissional e tecnológica em interface com os campos das relações sociais e do trabalho em prol do desenvolvimento de saberes.

Realizada em uma escola municipal de Belo Horizonte, a presente pesquisa buscou desvelar as adversidades enfrentadas pelas professoras da Educação Básica durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), implementado durante o período da pandemia de covid-19, a fim de saber como vivenciaram e lidaram com os impactos causados pelo isolamento social imposto como uma das medidas adotadas durante o período mais crítico da pandemia provocada pelo SARS-Cov2. Também é de interesse deste trabalho investigar os entraves encontrados para o desenvolvimento do trabalho remoto e quais estratégias foram utilizadas para vencer os obstáculos, principalmente aqueles surgidos em razão de o trabalho docente ter migrado para o ambiente domiciliar e ter exigido das professoras a conciliação entre tarefas domésticas e atividades docentes. Isso acrescido das dificuldades advindas da adoção das tecnologias digitais de informação e comunicação, as TDIC, para o desenvolvimento das metodologias de ensino.

Para tratar do tema anunciado, esta dissertação está dividida em três seções primárias além da introdução: (i) contexto pandêmico e Ensino Remoto Emergencial (ERE); (ii) teorias e estudos sobre a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação direcionadas à formação e atuação docente; (iii) teorias e estudos sobre a divisão sexual do trabalho, com ênfase no trabalho doméstico.

A primeira seção tem como foco a contextualização da pandemia de covid-19, com base em dados históricos e estatísticos, assim como a implementação do *home office* – e suas implicações – como medida sanitária imposta em quase todas as áreas de trabalho. Também compõe a seção uma discussão sobre como as aulas foram contextualizadas durante o ERE, que difere do sistema de Educação a Distância (EAD), uma vez que se constituiu de uma forma de trabalho a distância mediada pela tecnologia digital, sem um planejamento prévio, sem uma preparação, nem dos estudantes, nem dos professores, o que trouxe bastante desgaste nas relações

implicadas no processo ensino-aprendizagem. Para embasar a discussão, traremos as contribuições de alguns autores que se dedicaram ao tema, por meio de trabalhos publicados.

A segunda seção promove uma discussão sobre formação e atuação docente no que se refere às tecnologias digitais de informação e comunicação, pois é de conhecimento que grande parte dos obstáculos enfrentados pelos professores – e consequente desgaste durante o período – advém da sua formação que não contempla a aplicação das tecnologias digitais na docência, deficiência que o ERE fez emergir, deixando evidente o despreparo de muitos professores para enfrentar a situação que se impunha. Nessa seção, alguns autores também nos servirão como referência para conceituar e contextualizar as TDIC, de forma a mostrar como são utilizadas na área educacional e como que a formação dos professores é deficiente nesse campo.

A terceira seção trata dos reflexos que a migração do trabalho docente para o ambiente domiciliar trouxe para a grande parte dos docentes, especialmente para as professoras, que foram obrigadas a se desdobrarem entre as funções inerentes à administração do lar e a atividade docente, o que lhes gerou um trabalho múltiplo e simultâneo (Rosa, 2022). Mesmo aquelas detentoras de um melhor poder aquisitivo, que lhes possibilitava terceirizar as funções domésticas, viram-se em condição desfavorável, uma vez que nem todas as empregadas domésticas ou diaristas podiam desempenhar seus trabalhos em razão da necessidade de isolamento social no momento mais crítico da crise sanitária. Esse contexto serviu para demonstrar o que já se discute socialmente, ou seja, como a mulher absorve uma sobrecarga de trabalho quando tem de conciliar tarefas domésticas com atividades profissionais fora do lar.

1.1 Problema da pesquisa

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre a ocorrência de diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de um tipo de infecção pulmonar ocasionada por uma nova cepa de coronavírus que ainda não havia sido identificada em seres humanos: o SARS-Cov2. A partir daí a epidemia alastrou-se mundo afora,

tornando-se uma pandemia com alcance e impactos imensuráveis em todo o mundo. Para barrar a disseminação do vírus mortal, medidas de isolamento social foram tomadas por governos de diversos países. Entre essas medidas, está a implementação do trabalho remoto, realizado no sistema *home office*¹ para todas as atividades compatíveis com o trabalho a distância.

No Brasil, a partir da propagação do vírus e da doença provocando elevadas taxas de contaminação e óbitos, foram impostos o isolamento social e o trabalho *home office* em diversos segmentos da economia. Além da ansiedade e do medo ocasionados pela pandemia, por desconhecer a doença e pela falta de vacinas, o que elevou o número de óbitos, os/as trabalhadores/as viram suas práticas e rotinas serem alteradas. Em tese, o trabalho realizado *home office*, na visão da maioria das pessoas, proporcionaria mais tempo de descanso, evitando os deslocamentos diários e uma oportunidade para passar mais tempo junto à família. Entretanto, o que se vivenciou foi o sofrimento causado pelo isolamento e a falta de sociabilização, além da sobrecarga de trabalho. Nas escolas, a alteração da rotina provocou inúmeros desdobramentos, como se pode ver no relato da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a pesquisa foi realizada pela associação e o Instituto Casagrande em parceria com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SIEEESP):

O momento de isolamento social com o fechamento das escolas ocasionou uma evasão total de 15% de alunos na Educação Infantil, mas nos outros níveis de ensino a evasão ficou em torno de 1%, em média. Algumas escolas tiveram mais evasão que outras e algumas até receberam alunos, mas está claro que o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio praticamente não perderam alunos. A grande perda ocorreu mesmo na Educação Infantil, como esperado. O grande problema para a educação privada foi o desconto que teve que conceder para reter seus alunos (71% das escolas de EI, 52% de EFI, 46% de EFII e 40% das escolas de EM concederam descontos). Os níveis de descontos concedidos são variados, chegando a mais de 50% na educação infantil integral. Quanto à inadimplência, aumentou entre 25% e 50% a mais do que as escolas estão acostumadas. Para fazer frente à nova realidade financeira, 16% das escolas demitiram funcionários administrativos e 17% demitiram professores de Ensino Fundamental I. As escolas também recorreram à suspensão temporária do contrato de trabalho e redução da carga horária. As funções mais preservadas foram a de gestores (houve até contratação) e de professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Aproximadamente 60% das escolas não demitiram e não pretendem demitir estes colaboradores. A grande maioria das escolas (80% do EM e 99% da EI) antecipou férias (ABED, 2020, *online*).

¹Escritório em casa.

A plataforma *LinkedIn*, uma das grandes redes sociais dedicada ao campo profissional, também fez um levantamento sobre o comportamento das pessoas durante a pandemia. A conclusão foi que 62% das pessoas tornaram-se mais ansiosas e estressadas com o trabalho após a introdução das atividades remotas (Sutto, 2020). Em consonância, Janone (2021) mostra em seu estudo que 72% dos profissionais jovens acreditam que a pandemia prejudicou o aprendizado de habilidades comportamentais, como a comunicação e a inteligência emocional. Esse cenário também fez aumentar a demanda por tratamento de transtornos psíquicos, conforme pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) em 2021.

De outra perspectiva, um grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras – particularmente os profissionais de saúde – não puderam ficar em casa em razão de suas atividades. Outros grupos também tiveram que continuar suas atividades presencialmente, mesmo no pico da pandemia, como forma de manter a renda para sobrevivência. A exemplo das(os) trabalhadoras(es) domésticas(os) e outros profissionais que compõem uma realidade social mais carente, não apenas por determinantes de gênero, mas também de classe social e raça.

Vale ressaltar que o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), agência de desenvolvimento internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) chamou a atenção para a intensificação da desigualdade de gênero durante a pandemia. Responsável pelo tratamento de questões populacionais, a agência produziu o boletim intitulado “Igualdade de gênero, combate à violência baseada em gênero (violência de gênero) e prevenção, proteção e resposta ao coronavírus (covid-19)”, em 2020, no qual alertou sobre a disparidade entre os impactos da pandemia da covid-19 na vida das mulheres em comparação com a dos homens. Também estiveram em pauta, nesse documento, questões como garantia de acesso a serviços básicos como cuidados de saúde sexual e reprodutiva, trabalho não remunerado, violência doméstica, entre outros assuntos sensíveis.

A pandemia evidenciou que o trabalho em *home office* exigiu muito mais empenho das mulheres. Segundo dados de pesquisa do Datafolha², divulgados na reportagem “Pesquisa aponta que afazeres domésticos dificultam *home office* para 64,5% das mulheres”, de autoria de Fernanda Mena e veiculada em 2020, 57% das

²O Datafolha é um instituto de pesquisas do Grupo Folha, conjunto de empresas coligadas do qual também faz parte o jornal Folha de São Paulo.

mulheres que passaram a trabalhar remotamente relataram ter acumulado a maior parte das tarefas domésticas. Entre os homens, esse percentual cai para 21%.

Segundo dados referentes a 2019, levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres dedicam, em média, 18,5 horas semanais aos afazeres domésticos e cuidados com crianças e/ou idosos. A média para os homens é praticamente a metade – apenas 10,3 horas semanais nessas atividades. Confirmando essa disparidade de gênero no *home office*, uma pesquisa da Workana³ “mostra que 31,3% das mulheres latino-americanas cuidam dos filhos enquanto trabalham. Entre as brasileiras, esse percentual sobe para quase 50%. Em relação aos homens brasileiros, por sua vez, apenas 11,1% disseram acumular as duas tarefas” (O Povo, 2021). O trabalho em *home office*, complementa Rosa (2022), gera a realização de tarefas múltiplas e simultâneas executadas pelas mulheres. Logo, o que já era um fato constatado na sociedade tornou-se ainda mais evidente no período pandêmico.

No que diz respeito ao trabalho docente na educação básica, considerado já precarizado, desvalorizado e feminizado, a implementação do ERE provocou ainda mais uma sobrecarga de trabalho para a mulher que é professora-mãe-esposa-dona de casa. A realização da prática educativa à distância, mediada por tecnologias digitais pouco usuais até então em escolas públicas, bem como o entrelaçamento imprevisto dos seus espaços público e doméstico de trabalho gerou um desgaste ainda maior para esses profissionais da educação. Após um longo período de fechamento das escolas e sem nenhuma atividade presencial, a implementação do ERE como medida mitigadora evidenciou muitas lacunas relacionadas às habilidades tecnológico-digitais. E, no que se refere à aquisição dessas habilidades, Ribeiro *et al.*, Parreiras e Macedo (2013, 2020^a *apud* Macedo, 2021, p. 265) afirmam que, de acordo com diferentes estudos, as desigualdades digitais apresentam forte relação com critérios de renda e com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade.

Também considerando as diferentes realidades dos discentes, segundo Oliveira e Oliveira (2022) é possível justificar que o formato ERE traz à tona a realidade de muitos estudantes com dificuldades para acessar as aulas, seja pela falta de acesso à internet ou a dispositivos móveis, impossibilitando-os de acompanhar as

³ Workana é uma plataforma de mercado para trabalho *freelancer* e remoto, de contratação de trabalhadores independentes. Fonte: <https://www.workana.com/pt/how-it-works/freelancer>

aulas *online*. Do outro lado, os professores trabalham em um regime de “carga horária ainda mais pesada”, buscando alternativas para planejar as aulas e disponibilizar materiais de estudo, uma dessas alternativas foi a disponibilização de materiais impressos com o objetivo de evitar o atraso de estudantes com relação ao conteúdo programático (Silva; Bezerra; Adrião, 2020, p. 4).

A dificuldade de acesso à internet também foi um dos fatores que dificultaram a aprendizagem durante o ensino remoto emergencial e foi ponto de discussão entre vários pesquisadores e estudiosos. Esse aspecto observado, que passou a ser chamado de “desigualdades digitais”, esteve presente principalmente em escolas públicas e foi responsável por grande parte dos obstáculos enfrentados por estudantes, famílias e professores durante o ERE.

De acordo com Macedo (2021) os desafios não são novos, a pandemia e o consequente fechamento das escolas favoreceu a criação e a reprodução das desigualdades sociais. Nessa direção, Ribeiro *et al.* (2020), esclarecem que as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda, principalmente pela falta de acesso às TDIC, um dos maiores desafios foram os estudantes de escola pública sem recursos financeiros para compra de equipamentos e acesso à internet. A fim de amenizar essa situação, algumas escolas disponibilizaram materiais didáticos impressos. Os responsáveis buscavam os materiais nas escolas e devolviam as atividades resolvidas pelos estudantes.

No que diz respeito ao ERE, vale ressaltar o que nos lembra Behar (2020) quando estabelece a diferença entre Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância, que, segundo ela, não podem ser compreendidos como sinônimos, pois

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020, n. p.).

Cruz, Coelho e Ferreira (2021) também tecem considerações sobre as dificuldades enfrentadas por grande parte dos professores e estudantes, especialmente da Rede Pública de ensino, ao serem forçados, da noite para o dia, a lidar com as mudanças em suas rotinas e planejamentos:

Primeiro, de um lado, professores/as imersos num contexto de dificuldades para trabalhar remotamente, sem formação para o planejamento e realização

de atividades apenas com aparatos tecnológicos que demandam conhecimento para manuseio. Uma parcela significativa não dispõe de uma conexão banda larga de qualidade e equipamentos adequados, que propiciem uma participação inovadora e ativa na sua prática pedagógica, postura tão requisitada a ele/a nesse contexto de distanciamento social. Aliada a todas essas conjunturas, uma situação que não pode ser ignorada: todas/os estão em suas respectivas residências, com nova rotina de docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto estabelecida para toda família, em razão das medidas adotadas pelos estados e municípios para manutenção do distanciamento social (Cruz; Coelho; Ferreira, 2021, p. 1010-1011).

Ainda que o público afetado pelos impactos causados pela pandemia e pela implementação forçada do ERE seja constituído por uma diversidade de sujeitos (docentes, discentes e respectivas famílias), este estudo, buscando um recorte, elegeu como foco de pesquisa os impactos que atingiram mais especificamente as vidas de mulheres professoras, sobretudo dos Ciclos I e II da Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A escolha por esse recorte se deu em razão de o ensino nesses segmentos estar majoritariamente a cargo de mulheres em trabalho precarizado, mal remuneradas, que necessitam acumular múltiplas jornadas de trabalho em escolas diferentes e em conciliação com o trabalho doméstico. O objetivo era o de entender o quanto e como tal sobrecarga, aliada às dificuldades relativas ao uso profissional das TDIC, somou-se ao desafio de transformar o espaço doméstico em sala de aula no trabalho com crianças na faixa de seis a 11 anos de idade, sobretudo estudantes das camadas populares.

Para realizar essa investigação, quatro professoras da Educação Básica, foram convidadas a participar do estudo, respondendo às seguintes questões: De que forma vivenciaram o momento da crise sanitária? Quais os impactos causados na prática educativa, na saúde, nas relações familiares e sociabilidade das mulheres/professoras? Como desenvolveram o processo ensino-aprendizagem a distância, mediado por tecnologias digitais? Como se deu a divisão sexual do trabalho doméstico no contexto de pandemia e do ERE? Quais dificuldades tiveram? De quais estratégias lançaram mão diante dessa situação imprevisível?

Em síntese, buscou-se compreender como essas mulheres vivenciaram a transformação do ambiente doméstico em espaço profissional, quando o trabalho desempenhado em sala de aula migrou para o ambiente domiciliar. E finalmente como lidaram com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com os demais desafios em sua prática e os impactos sobre a sua saúde e sociabilidade.

1.2 Justificativa

O interesse da pesquisadora pela temática aqui tratada surgiu em razão da sua formação inicial em pedagogia e pelo desejo de seguir a carreira acadêmica na área da pesquisa. Ao cursar, como aluna especial, a disciplina Relações de Gênero na Ciência e Tecnologia, Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica, ministrada pela professora Raquel Quirino, no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do CEFET-MG, interessou-lhe as relevantes reflexões acerca de temas pertinentes à formação e atuação docente no cenário da pandemia e do ERE.

A área de Educação Tecnológica aborda, entre outros temas relevantes, o trabalho produtivo e reprodutivo realizado pela mulher trabalhadora, com interesse nas causas e efeitos do desenvolvimento tecnológico sobre os trabalhos femininos e a relevância do sexo como fator determinante na divisão do trabalho, já que às mulheres está reservada uma carga maior nas atribuições domésticas, assim como a oferta de baixos salários e condições laborais desfavoráveis quando não se pode contar com uma alta qualificação.

De acordo com Hirata e Kergoat (2007), o entendimento da sexuação do trabalho de homens e mulheres e da elevação do trabalho doméstico à categoria “trabalho” propôs a viabilidade de integrar a análise das esferas produtivas e reprodutivas e a sexuação dos sujeitos nas pesquisas que abordam o trabalho, a tecnologia e a formação profissional. O trabalho de cuidado realizado majoritariamente pelas mulheres é uma relação material de atendimento a necessidades concretas e de reprodução das condições de existência em um contexto de interação e interdependência; mas, também, de construção simbólica, integrando a dualidade ética que conforma o feminino e o masculino historicamente construídos nos espaços domésticos e públicos.

Há uma relevância intrínseca no sujeito sexuado de pesquisas que abordam o trabalho e a necessária interlocução do trabalho produtivo e reprodutivo da mulher professora, sobretudo na modalidade *homeoffice* durante a pandemia e o ERE. A situação inusitada provocada pela pandemia e pelo consequente afastamento social nos convida a repensar a formação docente, particularmente no que se refere à aquisição de habilidades para utilização das TDIC na prática educativa. Também convida a uma reflexão sobre a desigual divisão do trabalho doméstico entre

homens e mulheres – mais evidenciada ainda durante o ERE – e todos os impactos que o trabalho docente desenvolvido em ambiente domiciliar provocou na saúde, na sociabilidade e na vida pessoal e profissional das professoras da Educação Básica. Espera-se com esta pesquisa contribuir para o repensar da prática e da formação docente, em cenários imprevisíveis, em especial no que diz respeito à educação tecnológica.

1.3 Objetivo Geral

Compreender como professoras da Educação Básica da Região Metropolitana de Belo Horizonte vivenciaram o trabalho docente no ERE durante a pandemia de covid-19.

1.4 Objetivos Específicos

Investigar, nas perspectivas de professoras da Educação Básica da Região Metropolitana de Belo Horizonte,

- possíveis impactos no trabalho docente devido ao Ensino Remoto Emergencial mediado por tecnologias digitais;
- a transformação do seu espaço privado em sala de aula e a consequente divisão sexual do trabalho doméstico;
- suas estratégias de luta e resistência.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórico-empírica com uma abordagem qualitativa embasada em referências bibliográficas consultadas em sites, artigos científicos, teses, dissertações, livros e órgãos oficiais para constituição do referencial teórico que trata do cenário mundial e nacional da pandemia de covid-19, do isolamento social, do ERE e de outros temas relevantes.

A coleta de dados teve como lócus a Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG, que, à época da entrevista, contava com 3.144 docentes, e os sujeitos de pesquisa foram professoras da Educação Básica, atuantes nos Ciclos I e II. Os contatos das professoras entrevistadas foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

O instrumento de pesquisa inicial foi composto de um questionário *online* que selecionou as participantes para as entrevistas presenciais. As quatro professoras que concordaram e tiveram disponibilidade para a participação receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram entrevistadas pela pesquisadora por meio de um roteiro preliminar. Após as entrevistas, todo o conteúdo dos áudios foi transcrito na íntegra pela pesquisadora e, com base nos objetivos elencados, alguns trechos das respostas às questões propostas foram selecionados para análise à luz dos referenciais teóricos escolhidos.

2.1 Percorso metodológico da pesquisa

A princípio, esta pesquisa passou pela submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o CAAE: 64186822.5.0000.8507, em 15 de dezembro de 2022, bem como pelos procedimentos de informação dos participantes e de coleta do seu consentimento. O estudo tem o objetivo principal de investigar como as professoras da educação básica, da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), lidaram com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia de covid-19. Trata-se de uma pesquisa teórico-empírica com uma abordagem qualitativa, segundo Gatti e André (2013). Essa abordagem defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influência recíprocas e tem as seguintes características elencadas por Martins (2022):

tem o ambiente natural como fonte dos dados; o pesquisador é também o “instrumento-chave” de observação e análise; é essencialmente descritiva; a principal fonte de evidências é o processo e não somente os resultados; a análise de dados tende a ser indutiva; o significado das observações é a principal preocupação (Martins, 2022, p. 38).

O instrumento de pesquisa inicial foi composto de um questionário *online*, respondido por seis participantes. A partir daí houve a seleção, levando-se em conta o perfil almejado pela pesquisadora para as entrevistas presenciais. Os convites para participação foram emitidos eletronicamente e enviados diretamente para endereços postais da rede de contatos da pesquisadora responsável, conforme (Apêndice 4).

O *Google Forms* se utilizou das questões apresentadas no (Apêndice 1). Todos os questionários tiveram em comum a seção de dados demográficos (escolaridade, sexo, faixa etária, estado civil). Além disso, o questionário conteve sete questões (abertas/fechadas), conforme Apêndice1, que demandaram do participante 15 minutos para responder.

O contato com as professoras foi realizado via telefone e *WhatsApp*, quando foram explicitados os objetivos da pesquisa. Ao mesmo tempo foi solicitado um encontro presencial para a realização de uma entrevista semiestruturada. Segundo Minayo e Costa (2018), esse tipo de entrevista difere da chamada entrevista aberta, por obedecer a um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução. Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada, sobretudo, aos investigadores menos experientes, para que tenham suas hipóteses ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade. No entanto, de acordo com os autores, os que assim trabalham correm o sério risco de não inovarem e de apenas obterem respostas aos seus questionamentos, quando não dão margem para ouvir, de forma livre, as relevâncias dos interlocutores em campo.

Houve uma amostragem de seis professoras que responderam o questionário *online* do *Google Forms*, todavia, a pesquisadora conseguiu contato via telefone com apenas quatro dessas para a realização das entrevistas. Os nomes das professoras participantes foram substituídos pelos pseudônimos de Rosa, Margarida, Ipê, Orquídea que participaram das entrevistas, Violeta e Girassol do questionário. Os dados foram retirados da Plataforma *Google Forms* e das entrevistas semiestruturadas.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como foco o “trabalho” como categoria central, a análise dos dados empíricos foi feita de forma dialética, a fim de se evidenciar as contradições inerentes à prática social das professoras durante o isolamento e a atividade docente no ERE, a divisão sexual do trabalho doméstico, os impactos oriundos dessa vivência e da utilização das tecnologias digitais na docência.

As professoras que desejaram participar tiveram acesso à primeira página do formulário, que contém uma explicação preliminar para a pesquisa. Aceitando prosseguir, o convidado passa a ter acesso ao TCLE (Apêndice 4). Após conhecimento do TCLE, as professoras deram início ao preenchimento do questionário, com a ressalva de que, a partir do momento que começassem a responder às questões, isso seria considerado como aceitação livre e esclarecida, como preconizada pelo Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, que apresenta as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Os referenciais teóricos escolhidos para confronto com os dados empíricos comungam com o materialismo histórico dialético que objetiva, por meio da tríade tese-antítese-síntese, aproximar-se da compreensão da essência, para além da aparência dos fenômenos.

2.2 Aspectos éticos da pesquisa

A participação das entrevistadas foi voluntária e se deu via *Google Forms* - questionários *online* e entrevistas presenciais – realizadas em março e abril de 2023, com roteiro semiestruturado para registrar e observar o fenômeno social, em especial quanto ao exercício da autonomia da escolha e formação social, principalmente dessas mulheres professoras ao longo de suas carreiras e vivências. Mesmo depois de consentirem as suas participações as professoras poderiam desistir de continuar participando, tendo o direito e a liberdade de retirar seus consentimentos em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo às suas pessoas. Também lhes era permitido interromper a entrevista quantas vezes se fizesse necessário.

Além disso, as participantes não eram obrigadas a responder todas as perguntas. Também poderiam marcar outros momentos de encontro para esclarecer o que fosse necessário. Ficou claro que não seriam feitas perguntas de cunho pessoal

que não tivessem relação com o objeto de pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio com autorização prévia da participante e termo assinado autorizando à pesquisadora utilizar partes do discurso, segundo modelo constante no (Apêndice 6).

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa eram mínimos e estão relacionados ao cansaço físico e/ou mental, ao tempo gasto no preenchimento do questionário, risco de perda de anonimato decorrentes das limitações das tecnologias utilizadas e constrangimento e timidez no caso da entrevista. Apesar de individuais e sigilosas, o formato virtual do questionário e a entrevista presencial não asseguram totalmente a confidencialidade das informações, estando sujeito ao potencial risco de violação. Se isso ocorresse, mesmo com os esforços da pesquisadora para evitar, o participante poderia deixar de responder alguma questão e/ou interromper sua participação e retomá-la posteriormente, se assim o desejasse.

Como forma de minimizar os possíveis riscos, as seguintes estratégias foram adotadas: para a aplicação do questionário, garantiu-se que os participantes seriam identificados por códigos, além da opção de se fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo o registro da plataforma virtual utilizada. Para realização das entrevistas, adotou-se a promoção de um ambiente tranquilo, seguro e capaz de proporcionar privacidade durante a sua realização; bem como a adoção de uma abordagem humanizada, que preze pela escuta ativa e pelo acolhimento do participante; a garantia de obter todas as explicações necessárias para responder às questões e a garantia de que as gravações seriam utilizadas somente para realização das transcrições.

Também estava assegurado ao participante: cancelamento da entrevista caso ela apresentasse algum dano moral não previsto no termo de consentimento; assistência integral e indenização custeados pela pesquisadora responsável.

Importante ressaltar que a pesquisa é de cunho sociológico, com aspectos sociais. Foi esclarecido que as participantes não teriam nenhuma despesa e também não receberiam nenhuma remuneração referente à participação.

Foi esclarecido também que os resultados da pesquisa seriam analisados e publicados, mas as identidades dos sujeitos entrevistados não seriam divulgadas.

Em suma, aos participantes da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS 466, de 12 de dezembro de 2012 e na Resolução CNS 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, estavam assegurados, além do acesso ao

TCLE (Anexo 1), todos os direitos explicitados nos referidos documentos, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa.

Também foi assegurado aos sujeitos entrevistados que a pesquisadora responsável faria o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados fosse finalizada e apagará todo e qualquer registro do *Google Forms* e as respostas ao questionário. E, se do interesse do participante, o TCLE poderia ser obtido tanto na forma eletrônica como na forma física, bastando uma simples solicitação.

Atesta-se ainda que os dados da participação serão guardados por cinco anos no computador pessoal da pesquisadora responsável, protegido por senha. Ao final desse prazo, serão descartados.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Para promover uma discussão a respeito (i) da prática educativa realizada pela mulher professora durante o ERE implementado durante a pandemia da covid-19; (ii) da necessária transformação do espaço doméstico dessas mulheres em uma sala de aula, que obrigou uma fusão do ambiente público e privado, materializado no trabalho em *home office*; (iii) da desigual divisão sexual do trabalho doméstico, que leva as mulheres a realizar trabalhos múltiplos e simultâneos; (iv) da compulsória utilização de TDIC no processo ensino-aprendizagem; (v) e dos possíveis impactos causados na saúde, no trabalho e na sociabilidade das professoras, a presente pesquisa analisará os dados empíricos colhidos nos relatos das professoras entrevistadas, adotando como suporte o referencial teórico estruturado a partir de três temas específicos: (i) contexto da pandemia e ERE; (ii) teorias e estudos sobre a utilização de TDIC na Educação direcionadas à Formação e Atuação Docente; e (iii) teorias e estudos sobre a divisão sexual do trabalho, com ênfase no trabalho doméstico.

3.1 Contexto da pandemia de covid-19: desafios e enfrentamentos

Esta seção visa evidenciar dados históricos e estatísticos, situando o que aconteceu durante a pandemia de covid-19. No dia 11 de março de 2020, o biólogo etíope Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da OMS, constatou a iminência de uma pandemia que ameaçava o mundo inteiro. Já haviam sido registrados 118 mil casos e 4,2 mil mortes provocadas pela covid-19 em 114 países. Tratava-se da primeira pandemia causada por um coronavírus (Biernath, 2023).

Cambi *et al.* (2020) relatam que estudos desenvolvidos pela ONU detectaram a probabilidade de a covid-19 ter como vetor de transmissão um animal. Até então, o Brasil não se encontrava entre os países atingidos, mas não demorou muito para que aqui surgisse o primeiro caso, registrado no estado de São Paulo em março de 2020. Assim que a doença começou a se alastrar, as medidas de segurança para evitar a rápida propagação foram sendo adotadas. A partir desse momento a população brasileira passou a conviver com expressões que durante um bom tempo fizeram

parte do contexto social: distanciamento, isolamento social, *lockdown*⁴, coronavírus, ventiladores pulmonares, intubação, uso obrigatório de máscaras, entre outros. Novos hábitos e medidas foram adotados, e as relações de trabalho e familiares sofreram grandes impactos.

Para Peron (2020), o confinamento exigiu que a mediação da vida se desse por meio de plataformas digitais, com destaque para as redes sociais. “O acesso à informação e entretenimento, o estabelecimento de reuniões e de comunicação já passavam de forma abundante por esses canais” (Peron, 2020, p. 2). Todavia, a alteração do dia a dia das pessoas e o cumprimento de horários que se diferem fizeram com que essas plataformas fossem robustecidas como canais exclusivos de comunicação, de forma que a vida relacional que perpassa a forma digital se tornou abruptamente suspensa (Peron, 2020).

Cambi *et al.* (2020), ao tratarem do tema, evidenciam que:

No país, como aconteceu em todo o mundo, muitos perderam seus empregos, jornadas de trabalho foram reduzidas ou suspensas, e, nesse quadro social, econômico e sanitário muito difícil, o cuidado com os grupos de maior risco se somou à solidariedade dos amigos, dos vizinhos, familiares, e, principalmente, daqueles que trabalham com a saúde: médicos, enfermeiros e auxiliares de hospitais. Todos tiveram que reorganizar suas vidas e atividades para colaborar, na medida do possível, com a coletividade atingida. Ao lado disso se intensificaram as regras sanitárias, desde o início da pandemia, com orientações intensas de “lavar as mãos”, “usar álcool gel”, proceder a cuidados de higiene ao voltar para casa, comprar e consumir alimentos. Apesar do esforço da comunidade científica internacional, ainda não se vislumbra uma vacina que possa, rapidamente, debelar o novo coronavírus e devolver a todos a vida e a liberdade de antes da pandemia. No mundo inteiro, os casos da covid-19 ainda são muito preocupantes, com muitos lugares alternando queda e ascensão dos casos, mas, especialmente o Brasil, no final do mês de maio, passou a ocupar o epicentro da pandemia, com um número alarmante de infectados e milhares de mortes (Cambi *et al.*, p. 6).

Nos piores momentos da pandemia, o *lockdown* era a única saída para enfrentar o crescimento de casos da doença, hospitalizações e mortes; e o contato entre as pessoas ficou radicalmente proibido como se demonstra na Figura 1 a seguir.

⁴ Confinamento.

Figura 1 - *Lockdown* na pandemia



Fonte: BBC News Brasil em Londres (2023).

Numa outra ótica, diversas mudanças fizeram-se necessárias no mundo do trabalho, sobretudo no que diz respeito às modalidades e aos espaços de sua realização, conforme assinala Menes (2020):

As relações de trabalho também se modificaram de forma surpreendente. A dificuldade abriu caminho para a criatividade brasileira. As reuniões de trabalho não foram adiadas, descobriu-se um novo jeito de promovê-las, o comércio passou a vender *online*, com direito à entrega em domicílio, nunca antes surgiram tantos aplicativos, com funções das mais diversas, a ciência caminha apressada rumo ao progresso. Sim, as pessoas estão fisicamente menos livres, mas a inventividade humana nunca esteve tão liberta (Menes, 2020, p. 10).

Em razão da necessidade do isolamento social, a fim de minimizar a proliferação do vírus e a consequente contaminação da população em massa, recorreu-se à implementação do trabalho remoto, mediado por tecnologias digitais, o chamado *home office*, que foi implementado em diversas áreas profissionais. Na área da docência, implementou-se o ERE. Dessa forma, o espaço público e externo, no qual se dá o trabalho produtivo e assalariado, foi substituído pelo espaço privado, no qual já se realiza o trabalho doméstico, atividade não remunerada e dedicada à reprodução das condições de existência. Assim, dois ambientes distintos, nos quais a

divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo/gênero se desenvolvem, foram transformados em um só, conforme será mostrado na seção a seguir.

3.2 Trabalho docente na pandemia

Esta seção trata do ERE e suas interfaces no processo de ensino-aprendizagem durante a fase da pandemia de covid-19, que exigiu o isolamento social como medida de antidisseminação. Em caráter de emergência, tendo sido implementado sem planejamento prévio, o ERE gerou várias reações na comunidade escolar, como ansiedade, medo e estresse. É fato que o processo obrigou o trabalho docente a se reinventar, uma vez que exigiu que o professor mudasse sua forma de lecionar recorrendo imperativamente às TDIC para realizar as atividades pedagógicas (Grossi *et al.*, 2022).

Destaca-se que o ensino remoto não é propriamente Educação a Distância (EAD), pois, apesar de os professores e estudantes se relacionarem por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), não se pode dizer que houve uma configuração prévia para que os conteúdos curriculares fossem ministrados de tal forma. Assim sendo, o ERE apenas utiliza os mesmos recursos tecnológicos utilizados na EAD, na tentativa de reproduzir a rotina da sala de aula no ensino presencial (Grossi *et al.*, 2022).

Troitinho *et al.* (2021) descrevem as alterações realizadas nos hábitos dos brasileiros, em razão das medidas sanitárias implementadas pelo Ministério da Saúde como forma de prevenção e de contenção da doença. Essas mudanças afetaram, sobretudo, as escolas e universidades com a suspensão de aulas presenciais. A partir do dia 17 de março de 2020, por meio da publicação da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) decretou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perpetuasse a pandemia da covid-19 (Andrade, 2020).

Posteriormente, essa portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio da Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020, conforme mencionam Troitinho *et al.* (2021, p. 3), diante dessa nova realidade e a fim de garantir a continuidade do ano letivo,

o Ministério da Educação, considerando o artigo 32 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9394/96, instituiu portarias indicando a continuidade das aulas por meio de atividades remotas emergenciais. Dessa

feita, o trabalho remoto, antes praticado por algumas empresas, mais especificamente por aquelas localizadas nas grandes metrópoles, passa a fazer parte do cotidiano de professores e profissionais da educação nas mais longínquas localizações do país (Troitinho *et al.*, 2021, p. 3).

A formação continuada e os instrumentos proporcionados pelas secretarias de educação não atenderam de forma eficiente os professores e profissionais da educação para que pudessem desempenhar com tranquilidade o trabalho pedagógico no formato remoto emergencial. Os desafios fizeram o corpo docente buscar as mídias de comunicação considerando-as como estratégias de ensino e meio de interação social. Destacam-se horas diárias dedicadas às transmissões ao vivo, visando à formação mais qualificada para o exercício, para a execução do trabalho remoto emergencial (Troitinho *et al.*, 2021).

Nesse cenário, o chamado *home office* trouxe uma sobrecarga aos profissionais da educação, sobretudo para as professoras, que eram obrigadas a conciliar trabalho doméstico e docência (Troitinho, *et al.*, 2021). “A pandemia causada pela covid-19 pegou esses profissionais de surpresa. Poucos tiveram a oportunidade de trabalhar com EAD, em tempos antigos” (Andrade, 2020, p. 36). Todavia, o uso das tecnologias se tornou necessário e indispensável nessa nova realidade (Andrade, 2020).

Assim, a pandemia da covid-19 trouxe limitações, mas não havia outra opção para garantir a continuidade das aulas, já que, segundo Arruda (2020):

a escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa – o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus (Arruda, 2020, p. 263).

O Brasil se difere de outros países devido à pouca experiência na modalidade de EaD na educação básica. Diante disso, teve que desenvolver estratégias para que o sistema educacional continuasse funcionando durante o período de isolamento social, a fim de permitir, mesmo que minimamente, o convívio escolar, de forma virtual (Troitinho, *et al.*, 2021). Funções novas foram incluídas no dia a dia dos docentes, que tiveram de assimilar e aprender a lidar com as tecnologias rapidamente (Andrade, 2020). “Agora suas aulas são síncronas e assíncronas, seu trabalho agora é em casa, e o docente precisou se adaptar para receber seus alunos de forma virtual” (Andrade, 2020, p. 24).

Nesse contexto é que foi, por força de lei, implementado o ERE, a partir de abril de 2020, conforme esclarecem Troitinho *et al.* (2021):

Assim é que o Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP no 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação, 2020) lançou a proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19.

[...]

Desse modo surge, sob a tutela legal do CNE, o Ensino a Distância Emergencial ou Ensino Remoto, um modelo de ensino mediado pela tecnologia digital que se assemelha à modalidade a distância para ser aplicado por secretarias estaduais e municipais. Tal modelo contempla atividades pedagógicas a exemplo dos áudios para envio em mensageiros virtuais, videoaulas gravadas mesmo que de forma não profissional, atividades em plataformas virtuais, *e-mail*, atividades em PDF e, até mesmo, atividades com material impresso em alguns casos etc. Como se vê, trata-se de uma forma de ensinar que depende da rede mundial de comunicação – a internet (Troitinho, 2021, p. 4).

Segundo Arruda (2020) “a educação remota *online* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (Arruda, 2020, p. 265). Apesar dos esforços dos governos e da comunidade escolar para manter o processo de ensino e aprendizagem em andamento, estudantes “relatam falta de acesso a computadores, de internet de boa qualidade, de espaço adequado para estudar em casa e até de acúmulo de atividades” (Troitinho *et al.*, 2021, p. 4).

Além dessa dificuldade de acesso à internet e outras questões, o ERE fez emergir fragilidades pedagógicas, como a falta de formação profissional pertinente para a execução do ensino virtual (Troitinho *et al.*, 2021). Para os professores, o distanciamento da escola lhes exigiu um maior tempo para preparar as aulas, corrigir os trabalhos, além de atender cada estudante individualmente, de forma virtual (Troitinho *et al.*, 2021). A rotina consistia em gravação de vídeos, produção de *slides* e material para serem distribuídos para aqueles estudantes que não tinham acesso à internet e também não possuíam *smartphones*, computadores ou *tablets* (Andrade, 2020, p. 33).

Esse cenário educacional inesperado para toda a comunidade escolar exigiu mudanças grandes e radicais quanto ao uso das tecnologias digitais, já que a maioria

não sabia utilizar com destreza os recursos tecnológicos e, quando o faziam era para outros fins.

Para os docentes é ainda mais desafiador, pois, precisam ser criativos na utilização de recursos tecnológicos, que antes eram usados apenas na comunicação e agora devem ser explorados como recursos pedagógicos que precisam ser eficazes para manter o processo de ensino e aprendizagem de forma interessante aos estudantes (Troitinho *et al.*, 2021). Contudo, o ensino remoto e a EaD não são indicados para qualquer faixa etária. É preciso que o estudante tenha maturidade, disciplina e autonomia, como defendem Grossi *et al.* (2022), que fazem as seguintes observações:

Com a pandemia da COVID-19, todos os alunos, independente da faixa etária, tiveram que aderir ao ensino a distância. Entre esses, destaca-se, neste estudo, os do Ensino Fundamental I, cuja faixa etária está compreendida entre 6 a 11 anos e que não tem perfil para tal. Ademais, as escolas não estavam preparadas para ofertar esse modelo de ensino. E novas configurações de aprendizagem que utilizam as TDIC foram elaboradas rapidamente. Sobre isso, Silva e Camargo (2015) alertaram que é complicado integrar todos os recursos tecnológicos da noite para o dia, as escolas precisariam de um plano de transição, para que se realizasse essa mudança de forma gradual. Afinal, inserir tecnologias digitais nas escolas exige planejamento estratégico, repensar os espaços de aprendizagem, proporcionar capacitação aos professores e envolver os alunos e familiares. Nesse cenário, o papel de todos os envolvidos nas práticas educacionais mudou, principalmente do professor, que é o mediador do processo de ensino e aprendizagem (Grossi *et al.*, 2020, p. 590).

É válido ressaltar que não há muitos estudos e pesquisas na literatura direcionados à experiência afetiva do educador à distância. “Pouca ou nenhuma atenção é dada à totalidade da experiência de ensinar à distância e aos impactos do trabalho pedagógico remoto em nível social ou pessoal do ponto de vista do corpo docente” (Troitinho *et al.*, 2021, p. 4).

Alguns estudos citados por Troitinho *et al.* (2021) demonstram o estresse experienciado por muitos professores. Ao tratarem especificamente desse estresse docente durante a experiência com o ERE afirmam que:

[...] seu modelo percebe o estresse como uma experiência emocional negativa, desencadeada pela percepção do professor de que sua situação de trabalho constitui uma ameaça à sua autoestima ou bem-estar (Kyriacou, 2001; Kyriacou; Sutcliffe, 1978 *apud* Troitinho *et al.*, 2021, p. 4-5).

Os autores supracitados ainda acrescentam que:

Os estudos sobre estresse de professores têm apontado alguns estressores importantes no contexto escolar, muitos dos quais podem ser exacerbados no atual contexto de trabalho remoto na pandemia: lidar com a classe e Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da covid-19 manter a disciplina; aplicar as tarefas; organizar grupos de trabalho; ajudar crianças com problemas comportamentais; comunicar conceitos e preparar recursos para lições; enfrentar a falta de recursos e equipamentos (Troitinho *et al.*, 2021, p. 4).

Esse tema também foi objeto de análise de Silveira *et al.* (2014), que relatam os fatores que contribuem para o estresse comum na profissão docente, dentre outros, são: o excesso de responsabilidade pelos estudantes; pouco suporte do Estado e pressões de tempo na escola; o maior número de turmas; alta carga de trabalho; a baixa motivação dos estudantes; o envolvimento insuficiente dos pais; e a pressão conjunta dos pais, professores e estudantes.

Em consonância com esses autores, Federici (2008) esclarece que o capitalismo se constrói sobre uma imensa quantidade de trabalho não remunerado, que não se dá exclusiva ou principalmente sobre relações contratuais. A relação salarial esconde a natureza escrava não remunerada de tanto trabalho sobre o qual se baseia a acumulação de capital.

É válido ainda considerar, nesse contexto, a inquestionável divisão sexual do trabalho doméstico, reprodutivo e afetivo, pois, as mulheres tendo conquistado espaços de trabalho fora de casa acabaram acumulando jornada dupla, já que estão sob sua responsabilidade as tarefas domésticas, incluindo a educação dos próprios filhos. Isso significa que, no campo da docência, as professoras que atuam na modalidade de EaD estão com níveis de estresse maiores do que os professores do sexo masculino, consideram Troitinho *et al.* (2021, p. 6), para quem “o possível impacto negativo das estratégias de trabalho pedagógico remoto na pandemia da covid-19 sobre a saúde mental de educadores é um agravante que deve ser considerado na escolha de políticas complementares”. Essas políticas complementares de saúde e educação devem amenizar o impacto do isolamento social em *prol* de manter a efetividade das estratégias educativas (Troitinho *et al.*, 2021).

Além dessas funções acumuladas, os professores precisam ajudar seus filhos, que também estão estudando em casa. Desse modo, é possível considerar que o trabalho remoto contribuiu para o sofrimento psicológico dos professores, sobretudo das professoras. São inúmeras as razões, que vão desde a solidão e o isolamento até

a dificuldade na troca de ideias e experiências com os colegas, fatores decorrentes do *home office* (Troitinho *et al.*, 2021).

Um estudo alemão, conforme Troitinho *et al.* (2021, p. 16), mostrou que o “ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19 produziu uma percepção de estresse elevado, motivado pela carga de trabalho excessiva para estudantes e pais, baixo acesso a computadores, conectividade ruim e baixa motivação de estudantes”.

Há de se considerar que o ensino remoto necessita de treinamento ou mesmo “de uma reconfiguração do trabalho para diminuir os efeitos da tele presença, da competição com o trabalho doméstico e da desidentificação do corpo docente com sua própria atividade”, alertam Troitinho *et al.* (2021, p. 17), que consideram que “o mal-estar docente está no processo de reflexão e mudança da prática pedagógica, no sentido de se criar uma nova identidade diante das demandas do mundo externo e do momento atual”.

Moll, Sousa e Almeida (2022) reconhecem que os professores, durante o período da pandemia, julgaram seu trabalho “como uma tarefa desafiadora, acima de suas capacidades regulares, o que parece ter causado medo, mas que enfrentaram com amor, dedicação e empatia”, conforme se pode perceber no relato a seguir:

- Medo que paralisa e provoca ansiedade “um trabalho acima de nossas forças”, com o efeito funcional de “determinar condutas relativas ao objeto”, isto é, ao sentirem medo, desamparo, não procurarem recursos no próprio grupo, o que nos levou a justificar a ausência de referências à solidariedade; a intensificação das relações de convivência e partilha de experiência poderiam ter ampliado a resiliência;
- Medo que energiza e parte para o enfrentamento dos desafios para dar conta de seu fazer pedagógico, ainda que com dificuldades (Moll; Sousa; Almeida, 2022, p. 189).

E diante desse novo quadro, os autores alertam que:

[...] sem considerar as dificuldades expressas pelos professores como seus gritos de socorro, estabelecer processos de controle não ajudarão a desenvolver a melhoria do trabalho docente. [...] O acolhimento mediante encorajamento poderá conduzi-lo a atravessar o rio, atravessar a pandemia salvando seus alunos. O controle, o desconhecimento de seus sentimentos o levarão a ictus⁵, ao desmoronamento de sua ação docente. As Secretarias da Educação estão em um momento de escolha (Moll; Sousa; Almeida, 2022, p. 190).

Estudos sobre o tema, como os realizados pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de

⁵ Medicamento usado para tratar insuficiência cardíaca congestiva (insuficiência do coração).

Minas Gerais, mostraram que a experiência dos professores com a realização de aulas remotas avançou nas etapas da Educação Básica, apesar da dificuldade que uma grande parte enfrentou no que se refere ao uso das tecnologias digitais.

Os dados apontam que apenas 28,9% dos respondentes têm facilidade em lidar com os recursos tecnológicos necessários na realização do trabalho nos moldes do ERE. Nota-se que a falta de formação por parte dos professores na utilização de ferramentas tecnológicas para a realização das aulas remotas foi fator de peso nas dificuldades enfrentadas por eles. “A proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (53,6%) que não recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais é mais que o dobro que a dos(as) professores(as) das Redes Estaduais de Ensino (24,6%)” (Gestrado, 2020, p. 9). Outro fato apontado por esse estudo foi que a suspensão das atividades escolares atingiu de forma crescente as comunidades escolares das Redes de Ensino Municipais em comparação com as das Redes de Ensino Estaduais.

Sob outra perspectiva, “esse tempo de isolamento social e de ensino remoto oportunizou descobrir como inovar as vivências tecnológicas e pedagógicas, gerando mudanças irreversíveis. A escola e a maneira de ensinar nunca mais serão a mesma” afirmam Grossi *et al.* (2022, p. 599), que também apostam que “os recursos tecnológicos não serão mais uma barreira que desperta receio ou desafio, mas uma possibilidade de potencializar a aprendizagem e torná-la mais instigante, estimulante e significativa”.

Até então, o desenvolvimento das habilidades para trabalhar com esses recursos era uma lacuna na formação dos professores, tema que será tratado na próxima seção.

3.3 Formação e atuação docente

Esta seção trata da formação e da atuação docente, seus impactos e desafios nos processos de ensino e de aprendizagem, que deve ser ressignificado em sua prática pela comunidade escolar.

Para Freire (1996, p. 5) “os estudos das ciências da educação vêm indicando, nos últimos anos, a necessidade de ampliação e diversificação das fontes legítimas de saberes e a importante coerência entre o ‘saber-fazer e o saber-ser-pedagógicos”.

Libâneo (2015), por sua vez, considera que a escola é um lugar onde se forma culturalmente e cientificamente os estudantes articulados com diversidade social e cultural, com um processo de ensino-aprendizagem “centrado na formação de processos psíquicos visando ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes, e é nessa condição que se transforma em instância de democratização e promoção da inclusão social [...]”. Para tanto:

são necessários professores com conhecimento dos conceitos que ensinam e conhecimento pedagógico para ajudar os alunos a pensar e atuar com esses conceitos. [...] o professor necessita ter uma concepção epistemológica da ciência que ensina, dos métodos lógicos e investigativos dessa ciência e das condições históricas e sociais do contexto de produção e aplicação dos conteúdos dessa ciência (Libâneo, 2015, p. 645).

De acordo com o autor, a questão norteadora da didática está relacionada com a organização pedagógico-didática dos conteúdos em cooptação com sua análise epistemológica, isto é, “a análise do objeto da ciência ensinada, seus métodos de investigação e os resultados da investigação, junto com a análise psicopedagógica das condições de ensino-aprendizagem” (Libâneo, 2015, p. 646). Ainda, conforme o autor:

[...] a didática enquanto ciência profissional do professor está referida a, pelo menos, quatro questões: a) a análise e seleção dos conteúdos que contribuem para a formação das capacidades cognitivas dos estudantes (conhecimento do conhecimento disciplinar); b) a identificação de operações mentais (capacidades intelectuais) mais relevantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos; c) as formas de organizar o conhecimento para trabalhar com os estudantes nas aulas e os meios pelos quais este conhecimento pode ser melhor e mais adequadamente internalizado (conhecimento pedagógico do conteúdo); d) a organização das situações pedagógico-didáticas (Libâneo, 2015, p. 646).

Saviani (2009, p. 143) destaca que a relevância e a necessidade da formação docente já foram indicadas por “Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres.

Outro ponto importante considerado por Saviani (2009) é que:

a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito

devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

O autor supramencionado ainda destaca que não se trata de colocar a educação em competição com a saúde, a segurança, as estradas, o desemprego, a pobreza, entre outros. “Ao contrário, sendo eleita eixo do projeto de desenvolvimento nacional, a educação será a via escolhida para atacar de frente todos esses problemas” (Saviani, 2009, p. 154). E ainda completa, que se houvesse a ampliação de número de escolas, que absorvesse todas as pessoas em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino; se colocassem, nessas escolas, todos “os profissionais de que elas necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, nós estaríamos atacando o problema do desemprego diretamente, pois seriam criados milhões de empregos” (Saviani, 2009, p. 154).

Percebe-se, assim que Saviani (2009) considera que a questão da qualidade da educação perpassa a necessidade de tornar a docência uma profissão mais atraente socialmente, com melhores salários, melhores condições de trabalho, pois, com professores altamente qualificados, é mais fácil formar “cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva” (Saviani, 2009, p. 154).

Na opinião de Arroyo (2015, p. 12-13), é válido equacionar a formação docente não somente para executar a docência com qualidade nem somente para direcionar os índices de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, “mas para garantir a formação como direito profissional, humano, de justiça dos próprios profissionais da educação”. O mesmo autor ainda afirma que:

As novas diretrizes já avançam insistindo na valorização do magistério, mostrando que esse protótipo de professor a ser formado exige para seu exercício condições de trabalho, carreira, salários. Destaca-se a estreita relação entre o ideal de professor a formar e os ideais de valorização ou de garantir as condições ideais do exercício do magistério (Arroyo, 2015, p. 20).

Nas palavras do autor: “ninguém mais próximo das crianças, dos adolescentes, dos jovens-adultos diferentes que chegam às escolas públicas do que os mestres que se pretende formar a partir de ideais únicos, universais” (Arroyo, 2015, p. 25).

Os profissionais da educação devem ter uma formação mais adequada, o que exige propostas, diretrizes, políticas de formação menos fechadas, menos predefinidas e mais enraizadas na realidade concreta da diversidade de lutas pelo direito à educação (Arroyo, 2015). “Faltam, inclusive, nos currículos de formação, visões mais politizadas dos usos e abusos do direito à educação, na especificidade de nossa história de produzir e reproduzir os diferentes em desiguais” (Arroyo, 2015, p. 26). Por isso, conforme o autor:

Há a urgência de definir as diretrizes, políticas de formação desses profissionais do direito à educação com significados tão diferentes e até contraditórios não a partir de protótipos idealizados de direito, de educação, de cidadania, de república, de nação, de formação, mas a partir da diversidade tensa entre os significados dados a esse direito nos diversos contextos sociais, políticos, culturais dos diversos grupos sociais discriminados que lutam pela educação, pela escola, pela universidade e pelo conjunto de seus direitos humanos. Sobretudo, que põem em causa os critérios de humano, de cidadão, de direito, de igualdade. Põem em causa o padrão universalista que legitima sua segregação (Arroyo, 2015, p. 27).

O autor supracitado pontua ainda a preocupação em relação à “ênfase em bases comuns nacionais, em qualidade, em avaliações comuns nacionais e na formação de um protótipo nacional de formação docente comum, único, termine secundarizando o reconhecimento da diferença” (Arroyo, 2015, p. 28). A diversidade destacada na base comum nacional no que se refere às escolas de educação básica “não é tanto de coletivos sociais, mas a diversidade de conteúdos específicos, de educação especial, indígena, do campo, logo se recomenda formar o professor para o reconhecimento e valorização dessa diversidade e sustentabilidade” (Arroyo, 2015, p. 28). Isso significa, na visão do autor, dar valor aos professores em sua heterogeneidade.

Todavia, a heterogeneidade é reduzida a peculiaridades culturais das populações, pois os formandos poderão desempenhar os seus trabalhos com os indígenas, quilombolas e população do campo, permitindo formar a interculturalidade, visando ter currículos nacionais que contemplem a interculturalidade. Constata-se um não reconhecimento da importância da heterogeneidade nas propostas ao conectar diretrizes de formação docente e base comum nacional. A diversidade étnica, racial, de gênero e orientação sexual não será reconhecida adequadamente, enquanto grupos que defendem políticas mais extremas não estiverem empenhados em

promover a inclusão e a valorização dessas diferenças, priorizando o respeito e a valorização da diversidade (Arroyo, 2015).

Para Arroyo (2015) não se pode abrir mão do

reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional, sociocultural e até socioambiental, visando à valorização plena das culturas, das línguas, respeito às diferenças e reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural de cada comunidade. A mesma linguagem predominante nas metas e estratégias do PNE (Plano Nacional de Educação): valorizar, reconhecer, assegurar, ampliar, elevar, oferecer, garantir [...] (Arroyo, 2015, p. 32).

Ainda no que tange à formação de professores, Perrenoud (1998) reconhece que as diversas dificuldades da construção e da avaliação das competências profissionais podem desencorajar os professores, até mesmo aqueles considerados mais empenhados. “A esses desafios acrescentam-se os conflitos que circundam esta concepção, sua implantação e a regulação de qualquer dispositivo de avaliação ou de controle” (Perrenoud, 1998, p. 7). Para esses conflitos, a superação é mais difícil de maneira duradoura, pois há concomitantemente desordem “quanto ao papel da autoridade, divergência sobre as políticas educacionais e os aspectos modernos da profissão de professor, controvérsia sobre os perfis de competência e os níveis de exigência, e crise endêmica da educação escolar...” (Perrenoud, 1998, p. 7).

A formação de profissionais docentes, na visão de Perrenoud (1998, p. 245) deve “[...] caminhar para a identificação das competências, e sua regulação faz parte de um movimento em direção a escolas eficazes, ao aparecimento de profissionais reflexivos e de escolas autônomas, em suma, em direção a uma maior profissionalização na educação”.

Tecendo considerações sobre o mesmo tema, Arroyo (2015) alerta para o fato de que ainda prevalece a crença de que a educação-instrução é constituinte e constitutiva das relações sociais, políticas, econômicas.

Para o autor:

os currículos de formação profissional, em todos os níveis do ensino, precisam assegurar que os futuros professores estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor-aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos e que incorporem na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais (Arroyo, 2015, p. 647).

Saviani (2009, p. 153) considera que “tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes”.

Arroyo (2015, p. 29) reconhece que “as diretrizes mais recentes avançam reconhecendo as diversidades étnico-culturais de cada comunidade a ser levadas em consideração na base comum nacional e na formação dos professores”.

E quanto a isso, vale atentar para as considerações de Perrenoud (1998), ao alertar que ensinar não significa dar boas lições, mas dar oportunidade de aprender de forma autônoma, colocando os estudantes em situações que estimulem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo-lhes dar sentido à aprendizagem. O professor deve dominar a arte de organizar e animar situações de aprendizagem, competência elementar ainda longe de ser alcançada, em sua maioria.

E quanto à importância de se levar em conta as especificidades de cada professor, Perrenoud (1998) enfatiza que não se pode atribuir a cada professor as mesmas intenções educativas, nem, mesmo quando estas se assemelham a mesma energia e a mesma determinação para realizá-las”.

Freire (1996) tece algumas considerações importantes sobre a necessidade de uma estreita relação entre teoria e prática no trabalho de formação de professores. Para o autor:

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto, que quase se confunde com a prática. [...] quanto mais me assumo como estou, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sem a disponibilidade para mudar (Freire, 1996, p. 22).

E pensando na constante atualização na formação dos docentes, é impossível não considerar a importância de se incluir, nessa formação, o uso das tecnologias em sala de aula, como estratégia importante no processo ensino-aprendizagem, capaz de contribuir de forma expressiva com o dinamismo desse processo, sobretudo em situações em que se faz necessário recorrer às ferramentas tecnológicas como recursos insubstituíveis na educação a distância, conforme ocorreu no período de

pandemia. Esse tema, tão presente durante a implementação do ERE, será discutido na próxima seção.

3.4 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação

Araújo e Yannoulas (2021, p. 96), ao falar do trabalho docente durante o ERE, que só pôde ser viabilizado graças ao uso das tecnologias digitais, reconhece que “foi preciso se adaptar à nova realidade, adequando-se às outras maneiras de se comunicar e se relacionar, desenvolvendo diversas competências de interação com as tecnologias. E isso foi um desafio para educação, pois, naquele momento, o ambiente escolar, considerado como um único espaço de trocas e socialização de saberes, expandiu-se para os lares dos estudantes, ambientes de trabalho dos pais, entre outros lugares que possibilitavam o acesso à internet (Araújo; Yannoulas, 2021).

Para Mattar (2022, p. 5), “[...] a preocupação com a construção de competências digitais por alunos e professores atingiu um novo patamar, principalmente na educação a distância”. Os professores, segundo o autor, ao utilizarmos recursos técnicos e pedagógicos com o intuito de aperfeiçoar as competências dos estudantes devem visar à atuação com sucesso no âmbito digital.

Segundo Tedesco, Giachini e Ramon (2020, p. 36), a educação estava tradicionalmente direcionada à memorização e repetição de teorias prontas e acabadas. Apesar de o interesse ter-se voltado para “estimular o ser pensante em cada educando, ainda existem muitas dificuldades no acesso às novas tecnologias, que influenciam e mudam a vida das pessoas com o avanço e desenvolvimento acelerado”.

O que se percebe na realidade educacional é a resistência dos professores em empregar os novos recursos tecnológicos devido à insegurança, ao medo, à falta de capacitação, à falta de estrutura e equipamentos nas escolas em que trabalham. (Tedesco; Giachini; Ramon, 2020). Todavia, para os autores:

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula aliadas ao plano de ensino do educador fazem a diferença na qualidade da educação, as crianças sabem cada vez mais utilizar as tecnologias; com isso os professores interagem nas aulas com os educandos, ao trabalhar em equipe, juntar os saberes para ensinar e aprender de uma forma mais criativa e dinâmica (Tedesco; Giachini; Ramon, 2020, p. 38).

E ainda, conforme Tedesco, Giachini e Ramon (2020, p. 39), um dos grandes desafios do século XXI é transformar informações em conhecimento significativo, pois os estudantes têm acesso às mesmas, “mas não possuem maturidade para coletar e organizá-las”. O papel do professor é, por conseguinte, o de auxiliá-los nesse processo, trazer à tona a curiosidade e a criticidade, de forma a propiciar aos estudantes um ambiente favorável aos debates para que sejam capazes de se posicionarem criticamente diante do excesso de informações a que estão expostos frequentemente. É importante segundo os autores, “construir, com o uso das tecnologias, espaços laborais para despertar nas crianças o desejo de criatividade, pois, “em um mundo em que a tecnologia avança a todo instante, o docente deve levar em conta a realidade do aluno, refletir e analisar as práticas da escola e sociedade, quanto mais próxima a realidade do aluno, maior será seu aprendizado” (Tedesco; Giachini; Ramon, 2020, p. 40).

É notável que o processo de educação hodierno está alicerçado sobre as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, por isso, os professores não podem resistir a usá-las a seu favor em sala de aula. É preciso atentar para o fato de que, como nos chama a atenção Costa e Leme (2014):

As tecnologias estão relacionadas a uma determinada cultura, contextualizada em um momento histórico, social, político e econômico. Portanto, não se trata apenas de equipamentos ou instrumentos físicos e, sim, de uma organização do processo produtivo que visa capacitação técnica, criativa e eficaz (Costa; Leme, 2014, p. 138).

De acordo com as autoras, a inclusão das TIC tem relação direta com o capital que privilegia a técnica, desde as origens da ciência moderna, por se tratar de um saber prático, que corrobora a vinculação do poder político de capital à dominação. Por isso, vale o alerta:

aderir à formação de professores por meio das TIC, sem a devida crítica, é, no mínimo, preocupante, tornando-se necessária a problematização das contradições presentes na formação pela educação sob a égide da técnica [...]. Nesse sentido, a sociedade tecnológica adapta os indivíduos à fugacidade das relações sociais. Por esse motivo, no que concerne ao processo formativo pela educação, há a valorização das descobertas individuais para a aprendizagem flexível, bem como o desenvolvimento de competências vinculadas às novas demandas da sociedade, que são estritamente relacionadas ao mundo do trabalho. Assim, com o intuito de atender às exigências de capacitação técnica, criativa e eficaz, cria-se a ilusão de que esse processo formativo, pela educação, vai melhorar a vida dos trabalhadores (Costa; Leme, 2014, p. 139-140).

Levando-se em conta essas reflexões, Cruz, Coelho e Ferreira (2021) reconhecem que a grande maioria dos professores não estava preparada para executar o trabalho docente de forma remota principalmente porque ele exigiu que se tivesse um domínio de muitas ferramentas com as quais não estavam acostumados a trabalhar, sobretudo no que se refere às plataformas digitais. E o que os autores nos leva a concluir é que:

Indiscutivelmente, este contexto pandêmico revelou a demanda de um novo perfil de professor/a, ou seja, a necessidade de um/a profissional que domine as tecnologias da informação e comunicação, que enfrente o cenário de mudanças e incertezas, que repense e refaça a prática pedagógica para contemplar as necessidades de aprendizagens dos/as estudantes, em suma, essa situação exigiu dos/as docentes novos saberes e conhecimentos para o ensino remoto (Cruz; Coelho; Ferreira, 2021, p. 1001- 1002).

É fato que já existia uma prática implementada quanto ao uso das TDIC, que introduziu notórias mudanças na educação e nas instituições educacionais brasileiras, como o avanço do sistema de Educação a Distância (EAD), que se viabiliza pelo uso dessas tecnologias digitais, conforme reconhecem Cruz e Souza (2022, p. 32), para quem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) tem a “capacidade de agrupar e veicular digitalmente, em um único ambiente, diferentes tipos de conteúdos educacionais [...]” Os AVA, segundo os autores, disponibilizam seus conteúdos educacionais digitais, por meio do Objeto de Aprendizagem (OA), que induz à interação do aprendiz com o conteúdo digital. Em síntese:

Os OA são os recursos digitais que compõem uma disciplina ou um curso e têm como função explicitar claramente um objetivo pedagógico, prover auxílio aos alunos, proporcionar interatividade e interação, fornecer *feedback*⁶ e ser autocontido, possibilitando um constante diálogo entre aprendiz, professor e o conhecimento (Cruz; Souza, 2022, p. 32).

De acordo com Vital, Oliveira e Rosa (2022), as TDIC são usadas nas diversas modalidades de ensino atuais, a saber, a tradicional educação presencial, a semipresencial (parte presencial, parte virtual) e a EaD ou virtual. A presencial é a dos cursos regulares, em que estudantes e professores se encontram no mesmo tempo e espaço físico, delimitando o ensino convencional. A semipresencial se dá com parte das aulas ocorrendo em sala de aula tradicional, e outra parte em salas de ambientes

⁶Opinião.

virtuais. A EaD, por sua vez, pode ou não ter momentos presenciais, mas, em regra, acontece fundamentalmente com professor e estudante separados fisicamente no espaço e no tempo. As tecnologias interativas são as principais responsáveis pelos avanços da EaD.

Ainda, segundo os autores, a proposta mediada por novas tecnologias traz consigo a necessidade de reflexão sobre novo paradigma educacional em que “O professor é o mediador que utiliza as TDIC, em conjunto com outros atores no desenvolvimento das aulas e dos materiais a serem disponibilizados” (Vital; Oliveira; Rosa, 2022, p. 65).

Vital, Oliveira e Rosa (2022) também fazem as seguintes considerações sobre as modalidades de ensino em questão:

O professor que atua em EaD como mediador e organizador do processo de ensino e aprendizagem é desafiado permanentemente a assimilar e incorporar em sua prática tais inovações. Com as mudanças nos modos de produção e construção do conhecimento, a partir da introdução das TDIC, especialmente na EaD, o educador, por muitas vezes tende a adaptar-se ou comportar-se em ambientes virtuais, tal como na sala de aula presencial. Portanto, é necessário desenvolver habilidades, competências e práticas condizentes ao estudo no espaço e tempo apropriados pelo aluno à distância. Mesmo não havendo contato físico na relação aluno-professor, o papel do educador é o de mediar o conhecimento, podendo atuar também em algum momento como facilitador (Vital; Oliveira; Rosa, 2022, p. 65-66).

Apesar de a demanda formativa dos professores estar presente nos projetos pedagógicos das escolas, na prática, essa deficiência ainda se apresenta nos cursos que são ofertados à distância no país”, conforme observam Vital, Oliveira e Rosa (2022), que também chamam a atenção para o fato de a pandemia ter posto em evidência a importância de se investir na capacitação dos professores para trabalhar com linguagens próprias das TDIC:

[...] a relevância de revisão dos processos de ensino e aprendizagem, devido à pandemia imposta pela Covid-19, traz ainda maior relevância ao tema e necessidade de reflexão sobre as adequações formativas e de capacitação continuada, para as modalidades de educação presencial e a distância. Portanto, a formação dos professores em EaD, destina-se a preparar o docente para realizar os processos de ensino mediados por linguagens vinculadas às TDIC, modalidade em que o docente assume o papel de planejador e designer das atividades, com o objetivo de oferecer suporte adequado ao aluno, no processo de aprendizagem (Vital; Oliveira; Rosa, 2022, p. 70).

Silva e Grossi (2022, p. 16) consideram que a construção dos processos educacionais mediados pelas TDIC e complementados pelos OA contribuem para a

mudança na cultura do ensinar e do aprender, pois eles aprimoraram o procedimento na educação. “Os AVA têm permitido um salto qualitativo que viabiliza, com sincronia, o diálogo do homem com as novas práticas educativas” (Silva; Grossi, 2022, p. 17). No entanto, antes da implementação do ERE, nota-se que essa prática não estava tão presente no ambiente escolar, no qual, o modelo de ensino presencial sempre foi e continua sendo predominante.

A experiência dos professores com as aulas não presenciais, durante o período da pandemia, foi algo imposto, sem o tempo e investimento necessários para instrumentalizar os docentes pouco familiarizados com as TDIC, assunto que será tratado na próxima seção.

3.4.1 Experiências dos professores com os recursos tecnológicos utilizados durante o ERE

Com relação a esse tema, estudos realizados pelo Gestrado/UFMG apuraram que, em seu grupo de pesquisa, 83% dos professores possuíam recursos em casa para ministrar aulas não presenciais. Desses docentes, a metade compartilhava os recursos com outras pessoas no domicílio, e a outra parte fazia uso exclusivo dos recursos tecnológicos. “Nove a cada dez professores(as) utilizavam o telefone celular na realização das aulas à distância. Quanto ao uso do *notebook*, 76,0% dos participantes utilizavam essa ferramenta. O *tablet* não foi muito usado pelos professores para ministrar as aulas de forma *online*. O acesso à internet banda larga foi possível para cada dois entre três participantes. Outros 24,0% utilizavam dados do plano de celular para ministrar as aulas remotas. As experiências dos docentes durante o ERE se diferenciaram conforme o segmento do ensino no qual trabalhavam. É o que revelam as conclusões dos estudos:

Os professores (as) da Educação Infantil foram os que mais realizaram a gravação de videoaulas, tendo sido produzidas por mais da metade dos participantes. 43,5% dos professores(as) do Ensino Médio realizavam aulas remotas ao vivo. Esse percentual é superior aos valores encontrados no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, que teve somente 13,4% dos respondentes que utilizaram desse tipo de recurso. Entretanto, o desenvolvimento das atividades não presenciais contempla diversas outras ações, como é o caso da elaboração e correção de atividades e a participação em reuniões. 9 a cada 10 professores(as) elaboravam atividades para serem enviadas aos estudantes, no período de interrupção das aulas presenciais. A leitura e a correção de trabalhos enviados pelos estudantes eram realizadas por 63,7% dos respondentes. Três entre quatro professores(as) da Educação

Básica realizavam reuniões com os gestores da escola. Ainda, 57,2% participavam de reuniões com os colegas de trabalho (Gestrado, 2020, p. 15-16).

Para grande parte dos professores, segundo a pesquisa, houve aumento nas horas de trabalho, considerando tempo gasto na preparação das aulas remotas principalmente da Educação Básica. E isso esteve mais presente entre os professores da Educação Infantil. Vale ressaltar que o número de professores das “Redes Municipais de Ensino (14%) que não dispõem de nenhum tipo de suporte para a realização de atividades não presenciais é o dobro do percentual de professores das Redes Estaduais de Ensino (7%) (Gestrado, 2020, p. 16). “À medida que se avança nas etapas/subetapas da Educação Básica, aumenta a cobertura de suporte oferecido aos docentes. Assim, a pior situação está na Educação Infantil, em que 15% não possuem suporte, e o melhor quadro é o do Ensino Médio (9%)” (Gestrado, 2020, p. 17), conforme se observa a seguir:

Os tipos de suporte oferecidos aos docentes para a realização das atividades não presenciais variam de acordo com a rede de ensino. 3 entre 4 professores(as) das Redes Estaduais de Ensino possuíam plataformas ou aplicativos pedagógicos para a oferta das aulas remotas. A disponibilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem foi menos comum entre os docentes das Redes Municipais de Ensino. O apoio pedagógico foi o tipo de suporte mais ofertado pelas Redes Municipais de Ensino aos docentes. Dentre os respondentes, 3 a 4 professores(as) tiveram acesso a esse serviço de apoio à realização das atividades não presenciais. Somente 16,0% dos(as) professores(as) participantes da pesquisa avaliaram que não houve perdas em relação à participação dos estudantes nas atividades propostas. Isso é, o envolvimento dos discentes manteve-se o mesmo ou, até mesmo, aumentou. O cenário imposto pela pandemia de covid-19 influenciou de forma mais negativa no Ensino Médio (45,8%) e nos anos finais do Ensino Fundamental (44,5%). Em torno de 45% dos estudantes diminuíram drasticamente a participação nas atividades propostas. A diminuição drástica da participação dos estudantes foi percebida por 34,1% dos(as) professores(as) da Educação Infantil e 29% dos respondentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Gestrado, 2020, p. 17-18).

Os estudos também chamam a atenção para o fato de que para a realização do trabalho docente remoto, não basta que somente os (as) professores (as) possuam os meios necessários para sua realização. É indispensável que os estudantes também os tenham. Segundo os professores entrevistados na pesquisa realizada pelo Gestrado (2020, p. 19), “um entre quatro estudantes não conta com acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades, o que constitui um entrave para o ensino remoto”. A situação parece ser um pouco melhor nos anos

finais do ensino fundamental, em que 22,9% dos participantes declararam que os estudantes não têm acesso a tais recursos (Gestrado, 2020).

A pesquisa também sondou a capacidade de os estudantes administrarem seus próprios estudos no ERE, e o que se verificou foi o seguinte:

A autonomia dos estudantes para acompanhar os conteúdos e atividades é menor nas duas primeiras etapas/subetapas da Educação Básica. Embora a situação seja melhor no Ensino Médio, ainda assim, 11,3% dos estudantes não possuem autonomia para acompanhamento de aulas remotas, segundo a percepção dos(as) seus professores(as). Cerca de 30% dos profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental acreditam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das atividades remotas. Quanto aos aspectos burocráticos e relacionados à atividade educativa, seguem alguns resultados sobre a realização de aulas não presenciais: Em todas as etapas/subetapas da Educação Básica, praticamente a metade dos(as) professores(as) concordou totalmente com o fato de que a realização de aulas a distância justifica o recebimento do salário mensal. Essa parcela é bem superior à avaliação feita pelos profissionais que não exerciam atividades de ensino remoto. A realização do ensino remoto, porém, não garante a substituição das aulas presenciais. Somente 17,5% dos respondentes concordaram totalmente com o fato de que a atividade a distância garante a NÃO reposição das aulas. 16,0% dos respondentes concordaram totalmente com o fato de o ensino a distância possibilitar a continuidade dos conteúdos que precisam ser abordados. Ou seja, eles possuem uma avaliação mais positiva sobre esse aspecto em relação àqueles que tiveram as aulas suspensas (12,2%) (Gestrado, 2020, p. 20).

Diante das diversas dificuldades estruturais enfrentadas pelas diferentes instituições de ensino, as soluções encontradas para enfrentar esse desafio deveriam ser compatíveis com a realidade de cada escola, considerando possibilidades e limitações tanto do corpo docente quando do corpo discente. O que a pesquisa nos mostra é que as redes públicas de ensino adotaram estratégias diversas, incluindo desde aulas remotas até suspensão das atividades letivas, passando por outras formas de interação com os estudantes (Gestrado, 2020, p. 21).

Aos professores foi exigido que realizassem seu trabalho de outra forma, “adaptando suas atividades e desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a uma situação até então não vivenciada. O estudo enfatiza que não se deve desprezar os esforços despendidos para fazer as adaptações necessárias, considerando que os professores não tiveram formação adequada para lidar com os desafios impostos repentinamente e que, apesar de tudo, não se negaram a enfrentar. O estudo realça que foi notório o compromisso dos professores com seus estudantes, de forma a possibilitar a formação adequada (Gestrado, 2020). Apesar dos desafios, “essa experiência pode significar um

importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes” (Gestrado, 2020, p. 21).

O cenário da pandemia deixou ainda mais evidente, no Brasil, os problemas que envolvem a oferta de educação básica pública. Dentre esses, a precariedade de grande parte das escolas, a defasagem de profissionais, a ausência de apoio das redes de ensino e os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias. Esses fatores dificultaram a busca por alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às atividades presenciais (Gestrado, 2020, p. 22). A desigualdade econômica e social do país e os problemas de infraestrutura das escolas trazem à tona a relevância de buscar meios e soluções com um plano imediato e diálogo amplo interagindo com toda a comunidade educacional e outros setores da sociedade (Gestrado, 2020).

Outro fator que merece discussão nesta pesquisa é a sobrecarga de trabalho que o ERE trouxe aos docentes, especialmente para as professoras, que tiveram de conciliar diversas tarefas que lhes são tradicionalmente atribuídas mesmo com o trabalho docente presencial. Na próxima seção, esse tema será discutido com ênfase nos impactos provocados na vida da mulher quando a divisão sexual do trabalho a coloca numa posição desfavorecida socialmente.

3.5 Divisão sexual do trabalho: interfaces entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo

Esta seção visa delimitar os impactos da divisão sexual do trabalho na sociedade. Identificar a relevância das relações entre homens e mulheres nesse âmbito, seus desafios e enfrentamentos de luta e resistência que direcionam ao trabalho produtivo e reprodutivo. Sobre o tema, Hirata e Zarifian (2009) fazem notórias considerações ao mencionar que

Essa dupla definição tem o mérito de situar a atividade do trabalho no ponto preciso de imbricação de dois tipos de relação (homem-natureza e homem-homem), porém ela é ainda muito insuficiente. Primeiro, porque parte de um modelo assexuado de trabalho. O sujeito do trabalho – o homem – é apresentado nessa definição como universal: de fato é o masculino que é elevado a universal. Em segundo lugar, ela também é problemática de outro ponto de vista, na medida em que as relações suscitadas não são apreendidas de maneira idêntica. As relações homem-natureza tendem a ser naturalizadas e fixadas como uma base imutável da produção da vida

humana, enquanto as relações sociais – as condições sociais do trabalho – são historicizadas. [...] (Hirata; Zarifian, 2009, p. 252).

Hirata e Kergoat (2007) ao tratarem da divisão sexual do trabalho na sociedade esclarecem que

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie. (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599).

[...] tornou-se coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho era realizada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho era invisível; que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal [...] é como se sua atribuição às mulheres, e somente a elas, fosse automática e isso não fosse visto nem reconhecido (Kergoat, 2009, p. 68-69).

Segundo os levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2017), “a inserção precária das mulheres no mercado de trabalho assalariado está fortemente atrelada à maternidade e à responsabilidade com os cuidados e afazeres domésticos”.

Toledo (2008) argumenta que ao mesmo tempo que a inserção das mulheres no mercado de trabalho possibilitou a sua emancipação, também resultou em uma jornada dupla a elas, pois, precisam conciliar suas funções profissionais com as responsabilidades domésticas. As desigualdades entre os sexos, desta forma, são arraigadas pelas relações de trabalho.

Sobre a duplicidade de trabalho desempenhado por grande parte das mulheres, Antunes (1999) reconhece que

[...] a mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa [...]. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato de trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital [...], 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. Sem essa esfera da reprodução não diretamente mercantil, as condições de reprodução de sistema de metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas, se não inviabilizada (Antunes, 1999 *apud* Rosa, 2023, p. 54-55).

Na esteira dessa discussão, “no ‘modelo tradicional’: papel na família e papel doméstico assumidos inteiramente pelas mulheres, e o papel de ‘provedor’ sendo atribuído aos homens. No ‘modelo de conciliação’: cabe quase que exclusivamente às mulheres conciliar vida familiar e vida profissional” (Hirata; Kergoat, 2007, p. 604). Este “modelo de conciliação”,

[...] visa articular as atividades familiares e domésticas com a vida profissional. É uma condição necessária da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, em particular no âmbito profissional [...]. Uma eventual recomposição e uma nova divisão de papéis se realizariam, assim, não mais em detrimento das mulheres, mas em benefício comum de homens e mulheres (Laufer, 1995, p.164 *apud* Hirata; Kergoat, 2007, p. 604).

Vale destacar o desdobramento destes “modelos” nas relações sociais, pois

Quanto às relações sociais, elas estão na origem dessa forma de divisão social do trabalho. As relações sociais organizam, isto é, nomeiam e hierarquizam as divisões da sociedade: privado/público, trabalho manual/trabalho intelectual, capital/trabalho, divisão internacional do trabalho etc. As modalidades materiais dessas bicategorizações antagônicas são o que está em jogo (l'enjeu) nas relações sociais: a divisão social do trabalho entre os sexos é o que está fundamentalmente em jogo nas relações sociais de sexo (Hirata; Kergoat, 2020, p. 23).

Em consonância, Quirino (2011, p. 55) nos lembra que, após a Revolução Industrial, que levou a uma exacerbada inserção feminina no espaço produtivo industrial, as tarefas domésticas continuavam reservadas unicamente às mulheres, isto é, “aos poucos foi se organizando a família operária patriarcal: marido provedor e esposa dona de casa e provedora complementar, confirmando uma divisão sexual desigual do trabalho que se mantém até hoje na sociedade capitalista”.

Kergoat (1989, p. 80) acrescenta que “a divisão do trabalho entre os sexos se impôs progressivamente como uma modalidade da divisão social do trabalho, da mesma forma que a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual ou a divisão internacional do trabalho”.

Para Nogueira (2006, p. 26), “as relações sociais capitalistas legitimaram uma relação de subordinação das mulheres em relação aos homens, imprimindo uma conotação considerada ‘natural’ à mulher, dada pela subordinação”.

Ao se referir à Teoria da Relação Social, Quirino (2011) pondera que

A conceitualização da divisão sexual do trabalho em termos da teoria da relação social baseia-se, ao contrário, na ideia de relação de antagonismo entre homens e mulheres, em uma visão global do social pensada em termos dinâmicos, pois ela repousa em antagonismos e contradições, bem como em termos materialistas, ou seja, as relações sociais de sexos [...] (Quirino, 2011, p. 69).

Com efeito, Hirata e Kergoat (2008, p. 267) ressaltam que o aumento da flexibilidade da mão-de-obra, o desemprego em massa, a globalização do trabalho, o trabalho imaterial e a informatização e automação dos processos industriais conduziram a rever o conceito de trabalho, o lugar real e simbólico do trabalho assalariado, a relação entre o trabalho doméstico e profissional e os lugares concedidos à subjetividade, à cultura e à tecnologia.

Sob essa ótica, algumas novas formas da divisão sexual do trabalho se nos apresentam:

1. Com a precarização e a flexibilização do emprego, surgem os “nomadismos sexuais”: nomadismo no tempo para as mulheres com a explosão do trabalho em tempo parcial geralmente associado a períodos de trabalho disperso no dia e na semana e nomadismo no espaço para os homens (e mulheres) com trabalhos provisórios, temporários, terceirização, banalização e aumento dos deslocamentos profissionais. 2. Outro exemplo é a polarização do emprego feminino. Observa-se que ao mesmo tempo em que aumenta o número de mulheres em profissões de Termo utilizado por Kergoat para denunciar o caráter nômade e mutante, a troca constante de lugares e de posições, a transitoriedade e a instabilidade presentes no trabalho de homens e mulheres, nível superior (devido ao aumento da escolarização e qualificação), cresce, simultaneamente, o de mulheres em situação precária, desempregadas e com baixos salários. Constata-se assim, o aumento dos capitais econômicos, culturais e sociais de uma proporção não desprezível de mulheres ativas. 3. Como as mulheres trabalham cada vez mais no espaço público, investem em suas carreiras e o envolvimento pessoal é cada vez mais exigido pelas novas formas de gestão das empresas, o trabalho doméstico é “externalizado” (Kergoat, 1998 *apud* Hirata; Kergoat, 2007, p. 600).

Assiste-se assim ao aparecimento, pela primeira vez na história do capitalismo, de uma camada de mulheres cujos interesses diretos (e não mediados como antes pelos homens: pai, esposo, amante) opõem-se frontalmente aos interesses daquelas que foram atingidas pela generalização do tempo parcial, pelos serviços muito mal remunerados (informais) e não reconhecidos socialmente e, de maneira mais geral, pela precariedade (Hirata; Kergoat, 2007, p. 601).

Nesse cenário, de acordo com Quirino (2011):

as mulheres assalariadas recorrem à enorme reserva de mulheres em situação precária para a realização dos serviços domésticos, quer seja na função de do Brasil, a delegação das tarefas domésticas às empregadas, faxineiras e babás é comum nas camadas mais favorecidas, nas camadas médias e mesmo nas populares (Quirino, 2011, p. 83).

Hirata e Kergoat (2008) assinalam que o acúmulo de tarefas domésticas e profissionais no Brasil é via de regra para uma maioria das camadas populares que exercem atividades remuneradas informais ou estão desempregadas. As autoras enfatizam que essas mulheres fazem de tudo para enfrentar a procura de emprego, as atividades de cuidado dos filhos e os diversos “bicos” que exercem muitas vezes em domicílio, preparando alimentos para vender, passando roupa, fazendo consertos de costuras, serviços de manicure e cabeleireiro em domicílio, artesanatos; e funcionam num contexto de uma “rede informal de solidariedade” que inclui família ampliada, vizinhos, amigos etc. Para as autoras, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo, observa-se a permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres.

As mudanças advindas da reestruturação produtiva, tendo os seus novos modelos de organização e gestão da força de trabalho, a especialização flexível, os avanços tecnológicos, o processo de globalização e a recente crise econômica financeira internacional forjam uma nova roupagem para a divisão sexual do trabalho contemporâneo, como no Brasil. Os dados de trabalho e emprego das Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho e Emprego demonstram um aumento expressivo da participação feminina no trabalho produtivo, como em profissões e cargos de nível superior e de prestígio social e mais tempo de escolaridade do que os homens (Quirino, 2011).

Sob esse aspecto, de acordo com Carreira *et al.* (2004) a situação da mulher no trabalho no Brasil envolve:

aumento significativo da participação no mercado de trabalho; predomínio feminino nos segmentos menos valorizados; presença marcante no mercado informal; desemprego maior na força de trabalho feminina; desigualdade nos rendimentos; maior contribuição econômica nas famílias; menor cobertura da seguridade social; mais tempo de escolaridade do que os homens; mais dificuldade para ascensão na carreira; desigualdades ainda maiores para as mulheres negras; espaço restrito em espaços de poder (Carreira *et al.*, 2004, p.16-20).

Segundo a perspectiva desses autores, ao longo da história percebe-se a discriminação vivida pelas mulheres no que tange a divisão sexual do trabalho.

3.6 Divisão sexual do trabalho doméstico: a política do cuidado

Esta subseção tem como foco mostrar como a divisão sexual do trabalho, com ênfase no trabalho doméstico, impacta as relações no trabalho nos moldes do sistema capitalista, que faz realçar as atividades múltiplas e simultâneas das mulheres que desempenham o trabalho produtivo e reprodutivo (o do cuidado).

Conforme Quirino (2011), a articulação entre o trabalho doméstico, com vistas à reprodução e procriação de força de trabalho, e a produção social revela como a utilização da força de trabalho feminina é um dos recursos utilizados para o capitalismo expandir a extração da serventia absoluta.

A autora defende que:

O trabalho doméstico, embora seja parte do capitalismo, ocorre fora das relações capitalistas de produção e não produz mercadorias. Mas a família de trabalhadores continua produzindo valores de uso que fazem parte substancial da cesta de consumo familiar e têm relação direta com a reprodução da força de trabalho. O capital transfere para a família (em especial, para a mulher) parte do processo de produção. Assim, reduz o custo de reprodução do trabalhador masculino e de sua força de trabalho, permitindo que seu valor seja apropriado pelo capital. Além disso, ao tornar o trabalho doméstico absorvente das energias e do tempo disponível da mulher, permite que a negociação da força de trabalho se faça abaixo de seu valor. [...] (Quirino, 2011, p. 59).

E acrescenta que “o trabalho doméstico se torna o espaço de degradação da força de trabalho feminina e, por extensão, de todo o trabalho” (Quirino, 2011, p. 59). Desse modo,

A situação da mulher no mundo do trabalho – tanto do trabalho social quanto do trabalho doméstico - é um problema de classe, um problema do capitalismo. Com a globalização da economia, o capital precisa de mão de obra barata, flexível, sem qualificação (ou altamente qualificada), apelando, assim, para a força de trabalho feminina e, em consequência, degradando a toda classe trabalhadora em conjunto (Quirino, 2011, p. 60).

Ao fundamentar-se em Kergoat (2009), nasce um novo conceito relacionado ao trabalho múltiplo e simultâneo de Rosa (2022): o “sujeito sexuado do trabalho”. “Essa diferenciação do sujeito no trabalho permite apreender o lugar das mulheres na produção e na reprodução social” (Kergoat, 2009, p. 103).

Hirata (2018) pondera que há uma contradição, as mulheres possuem níveis de educação superiores aos dos homens na maioria dos graus de escolaridade e em quase todos os países industrializados. Sendo assim,

Essa perspectiva permite a crítica à teoria marxista das classes sociais, que não possibilita apreender o lugar das mulheres na produção e na reprodução

social. Em associação com Kergoat, Hirata defende que as relações de classe são sexuadas e que as relações sociais de sexo/gênero e de classe organizam a totalidade das práticas sociais (Oliveira, 2021, p. 144).

Rosa (2023), baseada nos estudos desenvolvidos por Kergoat (2009), constata que o conceito de “sujeito sexuado do trabalho” define como as relações sociais de sexo (ou apenas relações de gênero) se manifestam no contexto do trabalho. Kergoat (2009) complementa afirmando que o conceito destaca a importância de considerar o gênero como uma dimensão central na análise das relações de trabalho e na compreensão das desigualdades no mundo do trabalho. Além disso, o conceito enfatiza a consubstancialidade/interseccionalidade, reconhecendo que as experiências de trabalho são moldadas não apenas pelo gênero, mas também por outras variáveis sociais, como raça, classe e sexualidade.

No que se refere ao trabalho doméstico remunerado, Abreu, Jorge e Sorj (1993, p. 160-165) consideram que o trabalho dos homens, não importa qual setor ou ocupação, sempre teve mais valia em relação ao das mulheres. O que diferencia a atividade laboral do homem e da mulher são as atividades de trabalho formal acumuladas às responsabilidades domésticas frequentes nos domicílios.

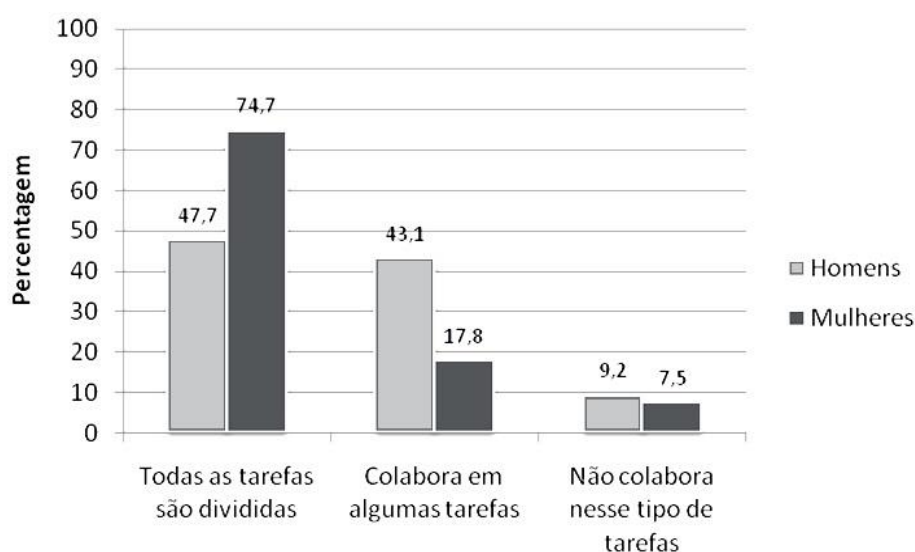
Vale trazer para essa discussão argumentos de Silva, Jorge e Queiroz (2012) que afirmam que, mesmo que a mulher na atualidade acumule trabalho extra doméstico e doméstico, ela ainda não é reconhecida como alguém que acumula funções e que, por isso, precisaria ter um tratamento diferenciado no que se refere às condições laborais que não lhe exijam tanto física e mentalmente.

Ao se observar o Gráfico 1, a seguir, percebe-se que as concepções de “equidade” ainda se revelam, todavia, de certa forma, insatisfatórias, não só por parte de homens que adotam práticas discrepantes com as opiniões emitidas ou se sentem avessos ou distantes quanto à repartição equitativa de atividades domésticas, como também por parte de mulheres que tendem a assumir tais tarefas como suas, aceitando ou relativizando a ausência de participação ou irregularidade de colaboração dos homens nas tarefas domésticas.

Por outro lado, o fato de existir alguma colaboração por parte dos homens é potencializado e, subsequentemente, sobrevalorizada por eles. Mas, embora as respostas e discursos apontem para um ideal de repartição paritária de tarefas, as práticas desmentem parcialmente esse ideal normativo, verificando-se, na maioria dos casos, uma menor participação por parte dos homens em tarefas concretas e em

número de horas despendidas (Silva; Jorge; Queiroz, 2012). Como já dito, essa discrepância prolonga-se nos cuidados e tempos despendidos com os filhos acarretando maior sobrecarga para a mulher. O Gráfico 1 apresenta o grau de participação da divisão do trabalho doméstico no casamento, por sexo.

Gráfico 1 - Grau de participação na divisão do trabalho doméstico no casamento, por sexo (%)



Fonte: Inquérito sobre Desigualdades de Gênero (IDG), 2011; N=559.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, a população com 14 anos ou mais de idade dedicava, em média, 16,8 horas semanais aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas, sendo 21,4 horas semanais para as mulheres e de 11,0 horas para os homens. De 2016 para 2019, essa diferença entre as médias masculina e feminina aumentou de 9,9 para 10,4 horas semanais. Em 2019, 146,7 milhões de pessoas com 14 anos ou mais de idade realizaram afazeres domésticos, o equivalente a 85,7% desta população. O percentual de mulheres que realizam esses afazeres (92,1%) ainda é bem mais alto que o dos homens (78,6%). Em 2018, esses percentuais eram 85,6% (total), 92,2% (mulheres) e de 78,2% (homens), com variação de 0,4 pontos percentuais na taxa masculina. A realização de afazeres domésticos é mais alta entre homens com curso superior completo (85,7%) e menor entre aqueles sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (74,1%).

Com efeito, do confronto das várias posições sobre as representações sociais e da contribuição sintética de Bourdieu (1980; 1989) a respeito da lógica da prática acrescida de algumas perspectivas psicológicas, pode-se inferir que as convergências e as discrepâncias entre representações e práticas cotidianas entre homens e mulheres na esfera doméstica derivam dos lugares que ocupam no contexto social e familiar e do grau de disposição sobre determinados recursos, não sendo imunes ao conjunto de recursos possuídos por cada um (Silva; Jorge; Queiroz, 2012).

As relações sociais de sexo são indissociáveis da divisão sexual do trabalho, “transversalisam todo o campo social” (Hirata, 2018, p. 15). Dessa forma, é essencial considerar sua imbricação e os seus efeitos conjugados às relações sociais de classe e de raça envolvidos na desvalorização do trabalho feminino, principalmente na atual sociedade sexista, capitalista e racista (Falquet, 2008). Nenhuma das relações sociais isoladamente pode determinar a totalidade do campo que a estrutura.

A propósito do tema, Marcondes (2019) ressalta em seus estudos que:

No âmbito familiar, são, sobretudo, as mulheres que assumem esse trabalho de cuidado, como um reflexo da divisão sexual do trabalho. E, ainda que isso gere sobrecarga sobre elas e dificulte a autonomia econômica feminina, a legitimação dessa questão como um problema público é um processo em disputa. Não apenas pela inação o Estado reproduz desigualdades, mas também pela ação. Com efeito, a estruturação de políticas públicas pode ser orientada por perspectivas patriarcais. Ilustrativas são as políticas de assistência social, que frequentemente priorizam o cuidado familiar e a construção ou reparação desses vínculos familiares, deixando de evidenciar as dinâmicas de dominação e de sobrecarga das mulheres que essa orientação da política contribui para gerar (Marcondes, 2019, p. 45).

A problemática do cuidado é articulada em termos das desigualdades das mulheres em relação aos homens, provenientes da divisão sexual do trabalho, que separa esferas produtivas e reprodutivas. A responsabilidade que demandam das mulheres pelo cuidado compromete suas oportunidades para inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente para a conquista de sua independência (Marcondes, 2019).

Desse modo, investimentos públicos para o exercício da maternidade seriam imprescindíveis, tomando-a como uma função social que permite instalar novos valores éticos e morais. As licenças-maternidade e as jornadas de trabalho flexíveis são exemplos, segundo Duncan (2002), que possibilitam a conciliação entre trabalho produtivo e reprodutivo.

A multiplicidade de perspectivas feministas que pode ser mobilizada para o enquadramento das políticas de cuidado proporcionou uma tipologia para subsidiar sua análise, reconhecendo que elas não são estanques e nem totalizadoras. Diante do exposto, a diferença, em cada um dos casos, se deve à forma de construir o diagnóstico e o prognóstico. A ênfase em processos macro de política pública lança alguns aspectos de definição de cuidado, como exemplos emocional e ético. É relevante considerar que a garantia de direitos e de políticas públicas é apenas uma parte de um processo mais amplo de promoção de práticas sociais de cuidado mais igualitárias, não esgotando suas possibilidades. O campo político e teórico feminista sobre o cuidado transborda os limites da ação estatal (Marcondes, 2019).

O que se pode extrair dessas considerações é que as mulheres, que sempre ocuparam o lugar de “quem cuida”, incorporaram funções outras que extrapolam esse papel e que as colocam em desvantagem em relação aos homens, no que se refere a acúmulo de afazeres. Essa questão, que já vinha sendo discutida e alardeada, ganhou lugar de destaque durante a pandemia de covid-19, quando, tanto o homem trabalhador quanto a mulher trabalhadora experimentaram o regime de teletrabalho no qual se sobressaiu a desigualdade na divisão de tarefas e nas atribuições dentro dos lares.

O acúmulo de funções e a desigualdade na divisão de tarefas fica em evidência nos depoimentos das mulheres professoras entrevistadas para este estudo, que viram sua rotina se alterar profundamente com a implementação do ensino remoto, uma vez que, em casa, tiveram, ao mesmo tempo, de atuar como profissionais, mães, cuidadoras, executoras de tarefas domésticas, tendo que driblar todas as dificuldades inerentes ao ofício e também relacionadas às novas condições de trabalho. É disso que tratará a próxima seção, dedicada à análise dos dados levantados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Espaço público versus espaço privado

Este capítulo dedica-se a apresentar os resultados das entrevistas realizadas com quatro professoras dos Ciclos I e II da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a fim de investigar o trabalho de docência realizado por elas durante o período da pandemia de covid-19. As entrevistadas relatam sobre o trabalho assalariado desenvolvido no espaço doméstico durante a crise sanitária, os impactos sobre sua saúde física e mental, a sociabilidade com a família, a falta de privacidade durante o exercício do teletrabalho, o espaço físico reduzido e a divisão sexual do trabalho doméstico.

Para traçar o perfil do grupo entrevistado, foram elaboradas 10 questões, cujas respostas estão representadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil sócio-econômico dos participantes pesquisa

Participante	Idade (anos)	Estado civil	Possui Filhos/as	Principal fonte de renda familiar	Faixa salarial (salários mínimos)
Orquídea	49	Solteira	Não	Não	1 a 5
Violeta	34	Solteira	Sim	Sim	5 a 10
Rosa	50	Casada	Sim	Sim	10 a 15
Girassol	60	Casada	Sim	Sim	5 a 10
Ipê	66	Divorciada	Sim	Sim	5 a 10
Margarida	57	Casada	Sim	Não	5 a 10

Fonte: Respostas obtidas por meio do questionário disponibilizado no *Google Forms* (Apêndice 1).

Quadro 2 – Perfil acadêmico-profissional

Participante	Escolaridade	Tempo Formação (anos)	Horário de trabalho	Turmas que leciona
Orquídea	Graduação	23	Vespertino	5
Violeta	Especialização	15	Matutino	3
Rosa	Doutorado	30	Matutino	20
Girassol	Especialização	40	Vespertino	2
Ipê	Especialização	48	Vespertino	2
Margarida	Graduação em Pedagogia	20	Vespertino	1

Fonte: Respostas obtidas por meio do questionário disponibilizado no *Google Forms* (Apêndice 1).

A respeito do perfil das seis participantes que preencheram o questionário disponibilizado no *Google Forms*, os resultados mostram que a faixa etária das participantes varia de 34 a 66 anos. Sobre o estado civil, os dados revelam que duas

são solteiras, três casadas e uma divorciada. No que se refere à existência ou não de filhos, cinco participantes declararam que possuem filhos e uma não tem.

Sobre o grau de escolaridade, três apontaram possuir especialização, uma possui graduação em pedagogia, uma possui doutorado e uma possui graduação em outra área. Quanto ao tempo de formação que já foi adquirida, os dados evidenciam que varia de 15 a 48 anos. No que diz respeito à faixa salarial, quatro responderam que varia de cinco a 10 salários mínimos, uma de um a cinco salários mínimos e uma de 10 a 15 salários mínimos. No que se refere a ser principal fonte de renda familiar, quatro responderam que “Sim” e duas que “Não”.

Em relação ao número de turmas nas quais lecionam, duas lecionam em duas turmas, uma leciona em cinco turmas, uma leciona em uma turma, uma leciona em três turmas e uma leciona em 20 turmas. Sobre o horário de trabalho, os dados mostram que duas lecionam no matutino e quatro lecionam no vespertino.

As participantes desta pesquisa atuaram no ERE frente à pandemia de covid-19. Contextualizando, o Brasil teve o primeiro caso de covid-19 registrado no estado de São Paulo em março de 2020. Assim que a doença começou a se alastrar, as medidas de segurança para evitar a rápida propagação foram sendo adotadas. A partir disso a população brasileira passou a conviver com expressões que durante a pandemia fizeram parte do contexto social: distanciamento, isolamento social, *lockdown*⁷, coronavírus, ventiladores pulmonares, intubação, uso obrigatório de máscaras, entre outros. Novos hábitos e medidas foram adotados e as relações de trabalho e familiares sofreram grandes impactos.

No contexto educacional, os impactos foram ainda mais significativos, tanto para os estudantes quanto para os professores, que passaram a utilizar o espaço doméstico como extensão da sala de aula. Para os professores, esses impactos repercutiram em várias esferas, pois tornou-se difícil delimitar a vida pessoal/familiar e vida profissional.

Nessa amostragem de seis professoras que responderam o questionário, quatro foram selecionadas (Orquídea, Rosa, Ipê e Margarida) para a entrevista. Margarida, uma das professoras entrevistadas, é bastante enfática ao abordar suas dificuldades, uma vez que seu esposo também estava trabalhando em *home office*:

⁷ Confinamento.

Olha, foi bem complicado. Tanto que na época eu acabei montando um escritório pra mim pra eu conseguir trabalhar. Juntar casa com escola não foi fácil [...] tive muitas dificuldades antes de eu montar o meu escritório. Cada dia eu estava em um ponto da casa porque meu marido também ficou em *home office* trabalhando [Margarida].

No caso de Margarida, seu poder aquisitivo lhe permitia montar um escritório em casa, o que não foi possível para todas as professoras entrevistadas. Rosa, por exemplo, queixa-se da falta de privacidade, já que o seu quarto era o espaço onde ela realizava as aulas.

Primeira coisa foi lidar com a privacidade. Minha casa, meu quarto[...]. Acostumar com outra pessoa tendo acesso, mesmo que virtual, a meu quarto foi uma coisa muito estranha, foi a primeira barreira que eu tive que superar” [Rosa].

Questões relativas à saúde e sociabilidade também fazem parte dos relatos das professoras. A professora Orquídea, por exemplo, que já tinha uma saúde frágil, sofreu ainda mais os impactos do isolamento e da falta de contato humano. Relatou o agravamento do seu quadro depressivo. Nesse aspecto da saúde, Margarida, também faz seu relato: “A saúde física ficou bastante abalada. Hoje estou começando a lidar melhor com os resquícios. Acabei tendo uma ⁸fascite plantar. Tive um problema de ombro. Agora, graças a Deus está tudo entrando no eixo” [Margarida].

Kyriacou (2001) ao abordar o estresse relacionado à atividade docente, considera que o estresse pode desencadear emoções desagradáveis e negativas, como raiva, ansiedade, tensão, frustração ou depressão, resultantes de algum aspecto do seu trabalho. Troitinho *et al.* (2021) complementam argumentando que alguns estressores importantes no contexto escolar foram exacerbados durante o trabalho remoto na pandemia. A partir do embasamento teórico desses autores e das queixas dos professores participantes da pesquisa, infere-se que o abalo na saúde durante a pandemia são fruto do estresse inerente à atividade docente, que pode ter sido potencializado com as atividades em trabalho remoto.

⁸ A fascite plantar é uma inflamação que atinge um tecido chamado fásia plantar, localizado na sola do pé e que conecta o osso que liga o calcanhar aos dedos. A condição provoca sintomas como dor e rigidez na região (Gomes, 2022). Fonte: <https://www.saudebemestar.pt/pt/clinica/ortopedia/fascite-plantar/>

Quanto à realização do trabalho doméstico, ao responderem à questão sobre a ajuda que porventura tiveram ao realizarem as tarefas – se dividiam com o marido, como foi ser professora, esposa, mãe e dona de casa ao mesmo tempo durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) – elas mencionam os tipos de ajuda com que podiam contar durante esse período:

Eu tinha uma pessoa que vinha duas vezes por semana. Mas essa pessoa trabalhou comigo 27 anos. Mas, nessa fase, ela já tinha se aposentado e era diarista duas vezes. E ela era até diabética, também, e, mesmo que não fosse, eu não deixaria vir, né? Então, eu continuei remunerando-a [...] aí eu tive que fazer tudo: passar roupa, arrumar casa. Então, ficou bem acumulado. Além disso, a preparação das atividades para enviar para os alunos via *WhatsApp*, da forma como era, nos tomava muito tempo! Então, eu já começava a manhã sentada no computador para preparar as atividades. Dava uma ajeitada nas coisas, rapidamente, e já voltava porque tinha aula no *WhatsApp*. Tirando isso tudo, ainda tinha os pais que, quando chegava em casa, queriam notícias. Então, foi bastante acumulado. Eu falo para você que hoje em dia o *home office* parece que tá dominando uma parte do trabalho. Mas eu não gostei da experiência, não [...] foi um trabalho difícil de conciliar, e eu acho que mais pesado para a mulher... não tô falando que o homem não faça não, tá? Eu sou de um grupo que os homens da minha família fazem de tudo. Mas, querendo ou não, a mulher tem um peso maior na vida parece, né? [Ipê].

Margarida confirma as dificuldades dessa tentativa de conciliar rotina doméstica com as aulas virtuais: “Porque ficava naquela tensão: horário da aula é agora. [...] se estava em casa, era o interfone que tocava, é alguém que precisava de alguma coisa, é assistir isso e aquilo. Não foi fácil não. Graças a Deus, voltamos!” [Margarida].

Conforme apontado por Hirata e Kergoat (2003), a divisão do trabalho doméstico induz a uma hierarquia social que permanece imutável, onde o trabalho masculino, considerado de produção, vale mais que o feminino, considerado de reprodução. Para Rosa (2023) e Kergoat (2009) o trabalho reprodutivo é aquele relacionado às atividades de cuidado e de reprodução da vida, sendo um elemento fundante da divisão sexual do trabalho e, portanto, funcional e integrado ao modo de produção capitalista, e quase nunca reconhecido. Os relatos das participantes [Ipê] e [Margarida] corroboram com o entendimento desses autores ao afirmarem que o trabalho em jornada dupla da mulher (produção e reprodução) é sempre mais pesado e no período da pandemia tornou-se ainda mais difícil conciliar essa jornada com o ERE.

Outro fato revelado nos dados da pesquisa foi que mesmo as professoras que não são casadas têm sua rotina doméstica, pois precisam dividir tarefas com mães ou irmãos quando moram numa mesma casa. É o caso de Orquídea:

A gente tinha uma empregada. Eu tive que ter uma empregada para dar conta do serviço doméstico, porque eu não tava dando conta de cuidar sozinha da minha irmã, que está doente. O meu irmão (eu tenho um irmão que mora com a gente) teve de se adequar para não correr o risco de contrair a covid e nos contaminar. Então, eu preferi não ter um cuidador para a minha irmã, para não pôr alguém diferente em casa. Isso poderia piorar a situação que já tava ruim. Eu tive, então, de dividir meu tempo: bom, até tantas horas eu tô doméstica, depois eu sou professora [...] [Orquídea].

Rosa, que também reside com a mãe, relata, igualmente, suas dificuldades nesse cenário:

Aí eu tentei me controlar. Nos primeiros dias, eu trabalhava seis horas. Nisso, fui prejudicando a minha saúde. Aí depois eu fui me controlando. Falei assim: não, gente, não tem condição de eu trabalhar essas horas por dia. Porque eu tenho minha casa. Não sou eu que faço almoço, é minha mãe, mas eu tenho que arrumar minha casa, eu tenho que cuidar das minhas coisas, eu tenho outras coisas para fazer. Então, eu fui controlando [Rosa].

O relato de [Rosa] reforça o entendimento de Toledo (2008), que reconhece o ônus e o bônus decorrentes da emancipação feminina a partir do momento em que se deu a sua inserção no mercado de trabalho produtivo, que impôs à mulher uma jornada dupla.

Além das dificuldades de conciliação de tarefas docentes e domésticas, as professoras reclamam da falta de estrutura para desenvolver o trabalho remoto, que exige todo um aparato tecnológico ao qual nem todos os professores (alguns continuam não tendo) tinham acesso. Sobre esse aspecto, Margarida se manifesta: “Não tivemos nenhum apoio da prefeitura. Foi tudo do bolso da gente: internet, computador. Foi bem confuso, não vou te negar. Apoio zero da prefeitura” [Margarida]. Essa falta de apoio tem relação com o fato de as atividades estarem sendo desenvolvidas em espaço doméstico, o que tornou difícil a delimitação entre o que estava vinculado ao campo profissional e o que fazia parte da esfera pessoal.

Para Peron (2020), o confinamento exigiu que a mediação da vida se desse por meio de plataformas digitais, de forma que o acesso à informação, ao entretenimento as reuniões de trabalho e, por vezes, as comunicações com pais ou responsáveis pelos estudantes eram feitas por esses canais. Todavia, a alteração do dia a dia das pessoas e o cumprimento de horários fizeram com que essas plataformas se tornassem canais exclusivos de comunicação, provocando uma alteração abrupta na vida das pessoas, em especial, no dia a dia das professoras que mesclaram de forma

mais intensa a vida pessoal e profissional dentro de seus lares. Isso pode ser confirmado nas falas das professoras entrevistadas:

[...] foi uma situação que eu não nunca pensei em viver nem como pessoa, nem como profissional. Então trouxe sim, impactos. No início, né? Particularmente pensei, pela falta de vivência (eu acho que todos pensamos), que seria uma coisa de pouco tempo, mas foi se arrastando, se alongando, e a nossa casa passou a ser o ambiente de trabalho e de convívio também: eu, meu esposo e minha filha, que mora em São Paulo, mas veio para cá. Todos nós tínhamos as nossas atribuições e as nossas coisas para fazer. Meu marido, que é engenheiro e empreiteiro, ele não parou de trabalhar, né? [Ipê].

A pandemia impactou bastante porque a gente na escola teve o não presencial. No início a gente lembra que estava um pouco mais tranquilo, mas tinha esta preocupação: como é que tá sendo isso com os meninos? Como é que a gente vai fazer a escola se engajar nisso? Quando começou a questão do não presencial, com aulas no *Google Meet* e essas coisas assim, a preocupação era de dar o melhor, né? [...] [Orquídea].

Com relação à divisão do tempo e do espaço em casa com o marido, Margarida não se mostra tão prejudicada:

Não. Até que não. Porque o horário que eu dou aula à tarde, esse horário a gente conseguia dividir. Ele [o marido] ia para um canto da casa, ele não marcava nenhuma reunião. Foi muito legal! Ele tinha reuniões online. Então, a gente sempre combinava: de 13h até as 15h – esse horário era meu. Ou ele marcava as reuniões de manhã ou depois das três horas da tarde. Até que nesse ponto agente soube dividir, direitinho, o espaço” [Margarida].

É inquestionável que a pandemia provocou uma mudança no modo e nas relações de trabalho. A cultura do teletrabalho foi instalada e, pelo que se viu no pós-pandemia, tornou-se uma prática que atraiu o interesse de muitos empregadores e empregados. É preciso, pois, que os profissionais estejam familiarizados com todos os recursos tecnológicos utilizados no teletrabalho. A respeito disso, em entrevista a Cavallini (2020), subprocurador-geral do Trabalho Ronaldo Fleury afirma que para se candidatar a uma vaga de trabalho daqui para frente, vai ser comum a exigência de que o candidato tenha equipamentos tecnológicos adequados para exercer o teletrabalho.

O que se pode dizer é que, ainda que imposto em circunstâncias nada favoráveis, o teletrabalho trouxe um aprendizado que tem sido estendido até os dias atuais, tornando-se um modelo aproveitado por muitas instituições privadas ou públicas. As professoras Orquídea e Margarida identificaram em seus relatos os pontos fortes do teletrabalho:

[...] Eu comecei a trabalhar, e veio a pandemia. Então, eu falo que a pandemia me atrapalhou em muita coisa, mas me ajudou em outras porque eu pude ficar em casa, embora a divisão de horário não tenha sido muito boa né? E tudo. [...] [Orquídea].

Eu fiz assim: eu levantava e pensava: tô viva, vamos embora pra vida! Sabe? Eu sempre fiz assim. E pensava: gente, às vezes os meninos, a alegria de nos ver ali no vídeo é o que incentiva. Os poucos que nos viam adoravam ver a gente. É o que eu notei, muitas vezes, ali no vídeo. A gente estava entrando na casa das pessoas, né? Ali você via o barraco simples, você via a mesinha montada para te atender. Mas o prazer de nos mostrar aquilo, aquele espaço. Era tão gostoso! Então, assim, eu adorava. Eu parei com o que tinha que parar durante a pandemia. Que o resto, eu corri. Tentei ser normal. Tentei, mas não era fácil. [...] “Professora, que delícia te ver!” Ouvir isso emociona! E ver, às vezes, os pais, no fundo, também, tão felizes assim: “Professora, obrigada por você estar aqui. Por você disponibilizar esse tempo”. Sabe? É muito bom! Ah, eu amo o que eu faço! Não vou negar, eu nasci pra isso, não me vejo em outra profissão. [...] [Margarida].

Todavia, Cavallini (2020), em referência ao que diz o economista Thomas Coutrot, que tem suas pesquisas direcionadas ao impacto da globalização no mercado de trabalho, afirma que o economista é descrente quanto aos rumos do trabalho à distância, pois considera que o trabalho remoto impõe uma pressão, um isolamento, uma dificuldade de comunicação e cooperação com os colegas. Por isso, torna-se precário.

Os relatos de Orquídea e Margarida confirmam os apontamentos de Cavallini (2020) sobre a importância de buscar conexões durante o trabalho realizado de forma *online*, de forma que os interlocutores possam ver uns aos outros. Isso estimulará e garantirá o sentimento de empatia e oportunidades de protagonismo.

Há de se considerar, portanto, que a implementação do ERE, na pandemia de covid-19, provocou impactos na saúde e sociabilidade das professoras entrevistadas. Em caráter de emergência, o sistema, tendo sido implementado sem planejamento prévio, gerou várias reações na comunidade escolar, como: ansiedade, medo e estresse. É fato que o processo demandou que o trabalho docente fosse reinventado, alterando a forma de lecionar e recorrendo imperativamente às TDIC, conforme destacado por Grossi *et al.* (2022).

Além disso, conforme Grossi *et al.* (2022), havia o fato de distinção entre ERE e EaD, pois, apesar de alguns professores e estudantes estarem familiarizados com os AVA, não se pode dizer que houve uma configuração prévia para que os conteúdos curriculares fossem ministrados virtualmente. O ERE apenas utilizou os mesmos recursos tecnológicos utilizados na EAD, na tentativa de reproduzir a rotina da sala de aula no ensino presencial (Grossi *et al.*, 2022).

Alguns depoimentos das professoras entrevistadas traçam o panorama de como se deu o que ficou conhecido como um marco na história mundial e que provocou diversos tipos de impactos em diferentes áreas, sobretudo na educação. O depoimento a seguir das professoras Rosa e Orquídea retratam um pouco os percalços por que passaram alguns professores nessa fase:

[...] Tive um problema muito sério familiar, e tudo me impactou mentalmente. [...] Então, o impacto da saúde foi a questão de muito cansaço, muito cansaço. É uma... quase uma... só não falo uma depressão mesmo porque eu faço tratamento há muitos anos com terapeuta. Isso há uns 10 anos ou mais por causa de questões familiares que aconteceram. Então, a questão da minha prática docente ficou muito prejudicada com relação a essa questão de fazer várias coisas ao mesmo tempo e dar conta de tudo isso. [...]. Fiquei um mês de castigo, literalmente, por causa de uma ferida que eu tenho e que já era antiga e tudo, um problema na tireoide que também, que a pessoa abandona e não tomava os remédios direito, e tal... [Orquídea].

Porque para mim tela do celular, ver imagem da tela do celular é a pior das coisas que tem, porque me incomoda visualmente e me atrapalha muito, me dá até dor de cabeça. Então, eu prefiro no computador, mas a posição da coluna é bem complicada. Foi difícil o período, assim, de adaptação, de controlar o estresse, pois antes eu não tinha problema de saúde, como hemorroidas, problema de coluna grave, tudo por causa de postura, porque eu não pude investir na época, por exemplo, numa cadeira adequada. Porque você tem que ter uma cadeira apropriada, você tem que ter um espaço adequado [Rosa].

Ainda sobre as consequências da pandemia, Cavallini (2020) faz apontamentos sobre a mudança para o trabalho remoto que permitiu às empresas continuarem operando, entretanto, para muitas, não houve tempo hábil para fazer as adequações relacionadas à ergonomia que garantissem a saúde e a segurança de seus funcionários. Outro fato foi que o trabalho remoto acabou invadindo a vida privada dos trabalhadores em *home office*, o que provocou um aumento do estresse e o consequente comprometimento da saúde mental, conforme destacado por Troitinho *et al.* (2021), fato que foi mencionado pelas professoras entrevistadas:

Porque o isolamento é uma coisa que traz problemas de saúde mental. Eu consegui fazer as coisas junto com um grupo, porque a gente se apoiava muito, a gente não faz nada sozinho. Não é à toa que o isolamento causa problema de sofrimento mental. Quando eu não tava bem, uma do meu grupo, que era da reabilitação nutricional, me ajudava. E a gente seguia tentando se organizar como grupo, se organizar, individualmente [...]. Essa amiga entrou em crise, porque ela já tinha problema emocional e que com essa pandemia só agravou [Rosa].

[...] eu já falei, também, com você lá na minha conversa inicial que a rede municipal não assumiu nenhuma socialização com os alunos por seis meses.

Cinco a seis meses. E no início nem conosco. Eu não vou julgar, né? Foi um momento muito difícil, que ninguém esperava. Mas foi como se tivesse passado uma régua em tudo. E isso aí trouxe consequências até emocionais para gente porque nós saímos do convívio com nosso aluno um dia” [Ipê].

Retomando o contexto de pandemia, lembramos que, a partir do dia 17 de março de 2020, foi decretada pelo Ministério da Educação (MEC), com base na Portaria nº 343, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perpetuasse a crise sanitária (Andrade, 2020). Posteriormente, essa portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020 (Andrade, 2020, p.16).

Conforme informam Troitinho *et al.* (2021), essa nova realidade foi imposta para garantir a continuidade do período letivo. O Ministério da Educação, considerando o artigo 32 da LDBN nº 9394/96, instituiu portarias indicando a continuidade das aulas por meio do ERE. Neste caso, o trabalho remoto que antes era praticado por algumas empresas, passou a fazer parte do cotidiano de professores que não estavam preparados para essa nova modalidade, ocasionando impactos sobre sua saúde mental.

A formação continuada e os instrumentos proporcionados pelas secretarias de educação não atenderam de forma eficiente aos professores e profissionais da educação para que pudessem desempenhar com tranquilidade o trabalho pedagógico no formato remoto emergencial. Os desafios fizeram o corpo docente buscar as mídias de comunicação considerando-as como estratégias de ensino e meio de interação social. Destacam-se horas diárias dedicadas às transmissões ao vivo, visando a formação mais qualificada para a execução do ERE (Troitinho *et al.*, 2021).

A respeito do assessoramento que teve para desenvolver seu trabalho, Rosa faz o seguinte relato: “Nós é que fizemos a formação, a gente fez, individualmente. Não foi a escola que ofereceu. Ela nos informou quais as plataformas em que a gente ia trabalhar, mas ela não forneceu nada, além disso” [Rosa]. Margarida corrobora essa realidade dizendo que: “a prefeitura congelou os dois anos de pandemia: não teve férias-prêmio, avaliação de desempenho e progressão, não teve aumento de salário. A gente elaborava muitas apostilas semanalmente, quinzenalmente” [Margarida].

As professoras relatam ainda como fator negativo o fato de não haver uma delimitação no horário de atendimento aos estudantes, porque era como se fosse um plantão em que os professores eram demandados fora do seu horário de aula:

Agora para a correção de exercícios é como você perguntou: “ah, mas eles [os alunos] te ligavam até depois do horário? Eles ligavam à noite no final de semana? Sim.” Mas era uma forma que, talvez, não seja mais adequada para gente, né? Que a gente extrapola mesmo. O objetivo era atender o máximo possível. Então, a minha resistência, no caso, foi para não extrapolar tanto. Mas, como é que você deixa uma criança sem atendimento?! O pai não sabe ensinar para o menino, ele não tem um jeitinho do professor [Orquídea].

É irrefutável que a pandemia da covid-19 trouxe muitos desafios e limitações, mas não havia outra opção para garantir a continuidade das aulas. Essa ponderação pode ser vista na defesa que faz Arruda (2020) da necessidade de as escolas se manterem fechadas durante a crise sanitária, pois, “a escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação” (Arruda, 2020, p. 263).

Margarida e Ipê relatam também suas realidades sobre as mudanças na rotina da casa:

O meu marido, ele é executivo do esporte. Ele é presidente da Confederação Brasileira de Futebol de Salão. Então, ele também trabalhou recluso. O espaço em casa é grande, mas ficava assim: uma hora eu estava na sala, e o interfone tocava. Aí eu ia pra cozinha. Eu tentava achar um lugar no momento de dar as aulas mais tranquila, né?! Mas isso me confundiu. Até eu montar o escritório e falar “agora esse espaço é meu”, demorou um pouco. Só assim eu consegui respirar [Margarida].

Eu e minha filha ficamos em casa. Ela no *home office* num quarto, e eu no outro. Então, a nossa casa passou a ser um espaço de trabalho e, também, um espaço onde nós ficávamos receosos do que poderia vir não é isso? Se a crise acabaria ou não? O que viria? O meu esposo é muito compreensivo. Então ele trabalhava mais no escritório, lá nos projetos dele, mas foi muito... um período muito tumultuado. Eu já te falei, tumultuado no sentido que a gente não sabia o que estava por vir, e a casa virou extensão do trabalho. Eu tinha meu horário de trabalho que era de 13h às 17:30h. Então, eu sabia que eu estava lá e ali estava exercendo as minhas funções profissionais. Claro que eu trago trabalho para casa, mesmo no regime presencial, mas na pandemia virou, como se diz, “tudo junto e misturado” [Ipê].

Os relatos de Margarida, Orquídea e Ipê sobre a mudança na rotina da casa e o excesso de trabalho validam o que foi exposto por Andrade (2020), Troitinho, *et al.* (2021) e Rosa (2022) ao afirmarem que o trabalho remoto trouxe uma sobrecarga sobretudo para as professoras, que eram obrigadas a conciliar trabalho doméstico e docência, o que lhes gerou um trabalho múltiplo e simultâneo.

As adaptações na vida pessoal e profissional não foram tão simples como afirma Ipê, considerando não ser fácil fundir o espaço público e assalariado com o espaço privado e doméstico:

Muito difícil, né? Ainda bem que eu não tenho muitas pessoas morando comigo. Imagina pessoas que têm crianças, não é? Que têm filhos morando junto. A minha casa virou um verdadeiro escritório. Enquanto minha filha tava aqui, eu deixei um quarto só para ela. E tinha coisa esparramada pela casa inteira. Então eu não sabia, não dava para diferenciar mais o que era casa do que era local de trabalho. É isso. Não é fácil. Porque eu sou uma pessoa muito organizada, muito meticulosa. Eu gosto de tudo em ordem, mas eu fui...a gente foi caminhando. Mas foi bem difícil! [Ipê, 2023].

O Brasil se difere de outros países quanto à experiência – que aqui ainda é pouco explorada – na modalidade de ensino a distância na educação básica. Por isso, foi necessário desenvolver estratégias para que o sistema educacional continuasse funcionando durante o período de isolamento social, a fim de permitir, mesmo que minimamente, o convívio escolar, de forma virtual (Troitinho *et al.*, 2021).

Os relatos externalizados pelas participantes trouxeram à tona as fragilidades e a realidade de muitas escolas brasileiras no período pandêmico, que, conforme (Andrade, 2020), foi necessário incluir novas funções no dia a dia dos docentes. Além das tarefas de ensino habituais, os professores precisaram assimilar e aprender sozinhos a lidar com as tecnologias digitais em tempo hábil. As aulas aconteceram no formato síncrono e assíncrono, seu ambiente de trabalho passou a ser em casa (*home office*) e o docente teve que se adaptar para receber seus estudantes de forma virtual.

Rosa, Orquídea e Ipê falam desse momento relacionando-o com a perda de identidade e de pertencimento dos espaços para suas atuações:

Então, é uma necessidade mesmo, ter de separar os espaços, o que é o espaço da escola do que é o espaço pessoal e do que é o espaço do trabalho. E, isso atrapalhou um pouco: tanto a questão do tempo quanto a essa questão do espaço” [Rosa].

Normalmente, a gente tem seu horário para tal aula, tal turma, tal grupo de alunos e tal. A gente tem o horário de café, tem o horário de planejamento, tem tudo isso dividido, né? Às vezes passa um pouquinho e tal, mas gente tem isso definido. A gente tem que respeitar isso para não fundir tudo numa coisa só. Quando a gente tá direto em casa, não. A gente tá ali no trabalho e, se a gente não falar assim: “agora eu vou sentar e fazer isso e tal, planejar, a gente acaba não fazendo nada. Você sempre deixa para depois e, às vezes, no depois você tá cansado demais [Orquídea].

Ipê também faz apontamentos relatando que: “Demos aula usando o aplicativo *WhatsApp*. Isso me trouxe certas condições de trabalho, mas é evidente que minha casa, a rotina da casa, da minha vida foi comprometida”.

Todas essas mudanças relatadas foram resultantes da implementação do ERE por força de lei a partir de abril de 2020. Conforme esclarecem Troitinho *et al.* (2021)

foi necessário que o Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, reorganizasse o calendário escolar dando possibilidade de continuar as atividades escolares no formato não presencial para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de covid-19. Desse modo, surge o ensino remoto configurado para ser realizado de modo emergencial, para atender uma demanda considerada nova para a realidade das escolas brasileiras.

Conforme apontado por Troitinho *et al.*, (2021) e Grossi *et al.* (2022), esse modelo de ensino, mediado pela tecnologia digital, se assemelha à EaD, mas tem suas peculiaridades. Tal modelo utiliza as TDIC para mediar a realização de atividades pedagógicas, a exemplo dos aplicativos para envio de áudios e compartilhamento textos digitais (*WatsApp*), as videoaulas gravadas mesmo que de forma não profissional e disponibilizadas em plataformas de vídeos (*Youtube*), as aulas remotas e atividades em plataformas virtuais (*Meet*, *Google sala de aula*), *e-mail* e, até mesmo, disponibilização de atividades com material impresso em alguns casos. Tudo isso exigiu mudanças e adaptações na forma de lecionar do professor.

Cabe salientar que esse modelo virtual dependia de acesso à internet e que os professores e estudantes também precisavam de recursos tecnológicos adequados para assistir às aulas. Além disso, os ambientes domésticos de professores e estudantes não estavam preparados para essa nova realidade, o que poderia ocasionar perda de estímulo, dificuldades de concentração e consequentemente um atraso na aprendizagem dos estudantes.

Nota-se que esse cenário educacional inesperado para toda a comunidade escolar exigiu mudanças e adaptações quanto ao uso das tecnologias digitais, já que a maioria não utilizava os recursos tecnológicos nas escolas e, quando os utilizava, era para outros fins. Nesse sentido, Troitinho *et al.* (2021) afirmam que para os docentes foi ainda mais desafiador, pois precisavam ser criativos na utilização desses recursos, que antes eram usados apenas na comunicação e agora devem ser explorados como recursos pedagógicos para mediar os processos de ensino e aprendizagem de forma interessante e significativa aos estudantes. Contudo, é factível ressaltar que, em razão das peculiaridades, o ensino remoto e a EaD não são indicados para qualquer faixa etária, mas foi a solução viável para atender a demanda emergencial da pandemia de covid-19 (Grossi *et al.*, 2022).

Moll, Souza e Almeida (2022) reconhecem que os professores, durante o período da pandemia, julgaram seu trabalho uma tarefa desafiadora, acima de suas capacidades regulares, o que parece ter causado medo, embora tenham enfrentado esses desafios com amor, dedicação e empatia, conforme se pode perceber no relato a seguir:

Medo que paralisa e provoca ansiedade “um trabalho acima de nossas forças”, com o efeito funcional de “determinar condutas relativas ao objeto”, isto é, ao sentirem medo, desamparo, não procurarem recursos no próprio grupo, o que nos levou a justificar a ausência de referências à solidariedade; a intensificação das relações de convivência e partilha de experiência poderiam ter ampliado a resiliência; Medo que energiza e parte para o enfrentamento dos desafios para dar conta de seu fazer pedagógico, ainda que com dificuldades (Moll; Souza; Almeida, 2022, p.189).

As professoras Ipê e Rosa concordam que foi uma tarefa árdua, mas reconhecem, por outro lado, que conseguiram enfrentar os desafios, já que a docência é uma atividade que requer resiliência, criatividade e adaptações diante dos imprevistos, como se pode ver nos depoimentos a seguir:

Não posso dizer que tive estafa não. Não tive estafa porque essa ocupação que eu tive me trouxe certa alegria de estar com os pais e com meus alunos... já te falei que nós trabalhamos cerca de cinco meses no *WhatsApp* [...], mas estafa eu não tive não. Eu não tive doença nenhuma. Até comemorei o meu aniversário dia 17 de maio de 2020, ano em que começou a pandemia, né? Eu comemorei. Eu e meu marido e minha filha. Com festa, respeitando as limitações, tá? Mas foi um grande desafio! Eu acho que foi um grande desafio, mas também um grande aprendizado” [Ipê].

A grande lição? Ah, eu acho que tem várias! Mas a primeira delas é que, realmente, a gente precisa de pessoas. E, não é à toa que eu escolhi essa profissão. Eu preciso estar rodeada de pessoas. A pandemia mostrou que, por mais que eu seja uma pessoa que não saia muito à noite, eu gosto de conviver com grupos pequenos, minha convivência é de grupos menores. [...] Apesar disso, de eu ser de grupo mais restrito, a gente precisa de pessoas, e a pandemia me fez pensar nisso. Porque, realmente, eu escolhi a profissão certa, porque eu estou rodeada das pessoas, que, com todos os problemas, são as mais inocentes e mais carinhosas: as crianças. Então, eu não escolhi à toa. Não é só porque eu gosto de criança não. É por causa dessa relação muito sincera que a criança possibilita. Tem profissionais lá que estão perto de aposentar e que tiveram que passar por isso também. Ouvi certa vez o seguinte: “No final da minha carreira, eu vou ter que aprender”. E eu disse: “Gente, aprender é uma necessidade humana”. [Rosa].

E sobre essa realidade que se impôs de repente aos docentes, Moll, Sousa e Almeida (2022) alertam para a necessidade de atribuir a devida importância a essas questões sensíveis aos docentes durante a nova experiência com o ERE. Os autores

ressaltam que para desenvolver melhorias no trabalho docente e estabelecer processos de controle é necessário que as Secretarias de Educação levem em consideração as dificuldades expressas pelos professores por meio de uma escuta ativa, acolhimento e encorajamento. “O controle e o desconhecimento desses sentimentos o levarão a ictus⁹, ao desmoronamento de sua ação docente” (Moll; Sousa; Almeida, 2022, p. 190).

Nesse aspecto, estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da UFMG, mostraram que a experiência dos professores com a realização de aulas remotas avançou nas etapas da Educação Básica, apesar da dificuldade que uma grande parte enfrentou no que se refere ao uso das novas tecnologias digitais. Apenas 28,9% dos respondentes têm facilidade em lidar com os recursos para desenvolver o teletrabalho. A falta de formação por parte dos professores na utilização de ferramentas tecnológicas para a realização das aulas remotas foi fator de peso nas dificuldades enfrentadas por eles. “A proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (53,6%) que não recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais é mais que o dobro que a dos(as) professores(as) das Redes Estaduais de Ensino (24,6%)” (Gestrado, 2020, p. 9). A suspensão das atividades escolares atingiu em maior crescente as comunidades escolares das Redes de Ensino Municipais em comparação com as Redes de Ensino Estaduais (Gestrado, 2020).

O que se evidencia com sobressalto é a sobrecarga que o chamado *home office* trouxe aos profissionais da educação, sobretudo às professoras, que eram obrigadas a conciliar trabalho doméstico e docência (Troitinho *et al.*, 2021). As professoras entrevistadas se deram conta da mudança exacerbada nas atividades que deviam desempenhar como mulher trabalhadora, esposas, donas de casa, filhas e mães. Conforme relatado pela professora Orquídea:

[...] a gente tinha que planejar as aulas, preparar as coisas. Às vezes, o doméstico te consome o tempo. Então, nessa minha divisão de tempo, o meu maior problema, minha maior dificuldade foi falar: “não, agora eu não tô aqui não, viu, gente?!” A gente ficou em casa. A gente tinha uma empregada. Sim, eu tive que ter uma empregada para dar conta do serviço doméstico, porque eu não tava dando conta [Orquídea].

⁹ Medicamento usado para tratar insuficiência cardíaca congestiva (insuficiência do coração).

De forma similar, Ipê contribui com seu relato: “Mas, também, é um acúmulo porque a gente tinha coisas a fazer, compras a fazer, ter que passar álcool em tudo etc. Eu vou dizer para você que a tristeza foi substituída por um cansaço, mas um cansaço que eu considero que valeu a pena”. Margarida também vê com otimismo o fato de poder garantir aos estudantes um mínimo de assistência durante esse período de tantas restrições, e relata:

É nunca desistir de ensinar alguma coisa para os meus alunos. Ter aquele prazer de, a uma hora da tarde, ver aquelas caras de satisfação apesar de você estar com a cozinha toda bagunçada. Você engole a comida e vê aquelas caras de satisfação, isso me animava... [Margarida].

Sobre a duplicidade de trabalho desempenhado por grande parte das mulheres, Antunes (1999, p. 108) reconhece que a mulher trabalhadora, em geral, realiza dupla jornada (dentro e fora de casa). Essa duplicidade é explorada pelo mercado capitalista, pois, a mulher consome horas no trabalho doméstico, planejando a rotina diária ou delegando tarefas à empregada, “criando as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria”. Sem essa força motriz do trabalho doméstico, a vida familiar estaria comprometida ou inviabilizada.

O depoimento de Orquídea confirma o que defende Antunes (1999):

Mas, dividir meu tempo: “bom, até tantas horas eu tô doméstica” Falando com a empregada o que ela tem que fazer tal. Agora não. Agora, de uma às quatro e meia, cinco horas, eu sou professora. Me trancava no quarto e falava: “não tô para ninguém. Se o telefone tocar, não me chamem. Então, a minha dificuldade foi esta: divisão de tarefas, divisão do tempo para não me prejudicar ainda mais. Porque eu tenho uma dificuldade, ainda, com essa questão de divisão de tempo” [Orquídea, 2023].

Outro ponto que merece ser discutido nesse contexto de divisão de atribuições de tarefas é a divisão social de trabalho entre os sexos. Hirata e Kergoat (2020) defendem que a divisão social do trabalho entre os sexos é o que está essencialmente em vicissitudes nas relações sociais de sexo. “A conceitualização das relações sociais recorrente entre o grupo dos homens e das mulheres no trabalho deu origem ao termo francófono, relações sociais de sexo ou gênero” (Hirata; Kergoat, 2020, p. 41).

Ainda sobre essa conceitualização, Hirata e Kergoat (2009) consideram que essa relação social pode ter fundamentos históricos, se reproduz e sofre mudanças ao longo do tempo, baseando-se em uma relação de poder, de dominação. “Esta

conceitualização permitia afastar os grupos sociais homens e mulheres da bicategorização, biologisante machos-fêmeas” (Hirata; Kergoat, 2009, p. 4).

Ao expor sua opinião sobre essa divisão sexual do trabalho, Ipê menciona o trabalho doméstico como algo desafiador, que se torna ainda mais difícil quando precisa ser conciliado com outras tarefas. E questionada se houve compartilhamento de tarefas, ela responde:

Houve né? Do ponto de vista do meu trabalho, do nosso trabalho, sim. Mas, conciliar tarefas de casa com o trabalho, com o espaço público não foi fácil, não. E olha que eu não tinha criança pequena, né? Faço uma ideia de quem tinha! Eu deixei que minha netinha ficasse aqui hoje, e não é fácil não. [...] É, isso acumulou tarefas. Eu acho que ficou muito pesado e deve ter ficado muito mais para as mães que têm crianças pequenas [Ipê].

Quanto à tradicional atribuição das tarefas domésticas exclusivamente às mulheres, Quirino (2011) diz que, após a Revolução Industrial, que levou a uma exacerbada inserção feminina no espaço produtivo industrial, as tarefas domésticas continuavam reservadas unicamente às mulheres, isto é, “aos poucos foi se organizando a família operária patriarcal: marido provedor e esposa dona de casa e provedora complementar, confirmando uma divisão sexual desigual do trabalho que se mantém até hoje na sociedade capitalista” (Quirino, 2011, p. 55). Para Nogueira (2006, p. 26), “as relações sociais capitalistas legitimaram uma relação de subordinação das mulheres em relação aos homens, imprimindo uma conotação considerada ‘natural’ à mulher, dada pela subordinação”.

Destarte, “a divisão do trabalho entre os sexos se impôs progressivamente como uma modalidade da divisão social do trabalho, da mesma forma que a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual ou a divisão internacional do trabalho” (Kergoat, 1989, p. 80).

Ipê e Orquídea também reconhecem esse acúmulo de tarefas atribuído às mulheres principalmente no período da pandemia, e argumentam:

A gente não se calou, não, sobre esse acúmulo de tarefas. Eu não adoeci, mas – eu não sei se você pegou os dados – o adoecimento das pessoas foi muito grande. Foi muito grande, tá? Seja psicologicamente, seja fisicamente, não é isso? Fazer comida, arrumar roupa etc. E quanto aos professores, a maioria não tem condições de ter uma empregada, né? Digamos assim. E nem as habituais diaristas estavam podendo ir pelo risco da covid-19. Tanto de trazer a doença como de levar para as suas casas [Ipê].

Minha questão foi mais quanto à divisão de tempo, de me preparar e de fazer as coisas. Tipo assim, de determinar: tantas em tantas horas, eu não existo

nesta casa. Eu tinha uma empregada porque eu precisei ter. Mas, geralmente era difícil ter alguma interferência porque era o meu trabalho. Eu falava: “agora é o meu trabalho” [Orquídea].

A política social tem uma lógica que se esmeira na pressuposição normativa de que, em toda família, há um homem provedor e uma fêmea cuidadora (Pateman, 1989). Cabe à mulher cuidadora, total ou parcialmente, o trabalho doméstico e de cuidado no âmbito familiar, essencial para a provisão do bem-estar. Por causa da divisão sexual do trabalho, o trabalho que as mulheres desempenham não é valorizado e não é abrangido pelos sistemas de proteção social, limitando-se ao trabalho dito produtivo (Kergoat, 2009).

Todavia, uma das professoras entrevistadas, Ipê, relata uma experiência diferenciada quanto à divisão sexual do trabalho doméstico, levando-se em conta o que afirmam os teóricos citados:

Em casa? Sim, sempre ajudou [em referência ao marido] é, mas ele... Ele trabalhou. Porque a construção civil não parou. Não podia parar, né? Inclusive eram obras de saneamento que não podiam parar porque poderia piorar até o quadro. Então, na hora que ele chegava ajudava. Ajudava não, fazia né? Porque o povo fala ajudar, mas não é ajudar, é fazer. Nós nunca tivemos esse problema aqui em casa, não. Ele não faz de tudo não, mas o que ele pode fazer, ele faz. Meu filho faz de tudo. Ele mora na Austrália. Mas nem toda família tem esse perfil, né? [Ipê].

Rosa (2022), com base em estudos de Kergoat (2009), fala de trabalho múltiplo e simultâneo, ou seja, defende que “o ‘sujeito sexuado do trabalho’ torna-se primordial, pois tal diferenciação do sujeito no trabalho permite apreender o lugar das mulheres na produção e na reprodução social” (Rosa, 2022, p. 103).

Essa complexa relação de trabalho e a necessidade de reconhecimento do lugar importante que a mulher conquistou como profissional provocam tensões e suscitam constantes discussões até os dias atuais, pois, por mais que possamos ver certa evolução no sentido de reconhecer a competência feminina para atuar profissionalmente em praticamente todas as áreas do mercado profissional, ainda há discriminações, desigualdades e falta de isonomia no que se refere à remuneração.

Percebe-se nos relatos das participantes da pesquisa que nos dias atuais, a partir de Hirata (2018), há uma contradição no mercado de trabalho para as mulheres que possuem níveis de educação superiores aos dos homens na maioria dos graus de escolaridade e em quase todos os países industrializados.

Neste contexto, tendo conhecido as realidades apresentadas pelas professoras entrevistadas, foi possível identificar que a relação entre o *care*¹⁰ remunerado e o *care* não remunerado também deve ser mais bem apreendido, pois, com base em análises, é possível perceber que a fronteira entre ambas é por vezes muito tênue.

O amor, o afeto, as emoções não demonstram ser do domínio exclusivo das famílias, do mesmo modo que o cuidado, o fazer, a técnica não demonstra ser do domínio exclusivo das "cuidadoras", das "acompanhantes", das "auxiliares" remuneradas. O trabalho de *care*, [...] é, ao mesmo tempo, trabalho emocional e trabalho material, técnico. Nele são indissociáveis postura ética, ação e interação" (Zelizer, 2012, p. 3).

A fala de Ipê corrobora com o que reafirmam os autores quanto à divisão sexual do trabalho doméstico:

[...] Então, era aquela confusão, no bom sentido, que nem jeito de fazer um almoço direito tinha. Primeiro, aquela dificuldade com as compras, de chegar e ter que limpar tudo. E, também, no início, a de atender as tantas mensagens no *WhatsApp*. Eram mães de *WhatsApp*. É claro! O primeiro momento da pandemia foi de muita tristeza, pois a gente não sabia como o negócio ia se desenrolar, né? Depois, quando foi possível conversar com os pais pelo *WhatsApp*, foi um alívio. Mas houve, por outro lado, um acúmulo de tarefas sobretudo porque nós somos mulheres, não é isso? Meu marido é uma pessoa muito boa e fazia tudo que podia, só não sabia mexer em computador. Mas ele tem o trabalho dele, e minha filha também. Mas trouxe esse alívio [Ipê].

Um fator negativo importante também apontado foi falta de privacidade, num espaço físico reduzido, como relata Ipê:

A partir de uma certa hora, meu marido falou: "[...] agora chega, não é? Porque eu respondia mensagens de manhã, na hora do almoço, de tarde e, quando eu ouvia, de noite. Quando eu me levantava já respondia. Por quê? Era muito difícil para os alunos estar cortados de tudo. Então, eu respondia. Controlar isso foi um desafio muito grande, mas não me arrependo de nada. Não me arrependo de nada porque trouxe, pelo menos, para eles, os pais, e depois para as crianças, um afago. Mas a gente não pode levar em conta só o emocional, né? E acho que todos nós professores ficamos muito envolvidos emocionalmente nesse sentido. Porque um trabalho burocrático é uma coisa, o nosso é diferente [Ipê].

Em suma, é válido considerar, nesse contexto, a inquestionável divisão sexual do trabalho doméstico, reprodutivo e afetivo, pois as mulheres, tendo conquistado espaços de trabalho fora de casa, acabaram acumulando jornada dupla já que estão

¹⁰Cuidado.

sob sua responsabilidade as tarefas domésticas, incluindo a educação dos próprios filhos. Isso significa que, no campo da docência, as professoras que atuaram na modalidade de EAD experimentaram níveis de estresse maiores do que os professores-homens, consideram Troitinho *et al.* (2021, p. 6), para quem “o possível impacto negativo das estratégias de trabalho pedagógico remoto na pandemia da covid-19 sobre a saúde mental de educadores é um agravante que deve ser considerado na escolha de políticas complementares”. Essas políticas complementares de saúde e educação devem amenizar o impacto do isolamento social em *prol* de manter a efetividade das estratégias educativas (Troitinho *et al.*, 2021).

4.2 Impactos na prática docente

Esta seção trará uma discussão baseada nas falas das professoras entrevistadas em que elas mostram o quanto o ERE e o isolamento social forçado pela pandemia de covid-19 afetaram as suas práticas docentes, não só em razão das limitações relativas às tecnologias digitais, mas também pelo fato de ter que trabalhar em regime *online*.

De acordo com Arruda (2020, p. 265) “a educação remota *online* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial”. Apesar dos esforços dos governos e comunidade escolar para manter o processo de ensino-aprendizagem em andamento, estudantes “relatam falta de acesso a computadores, de internet de boa qualidade, de espaço adequado para estudar em casa e até de acúmulo de atividades” (Troitinho *et al.*, 2021, p. 4).

Além dessa dificuldade de acesso à internet e outras questões, o ERE fez emergir fragilidades pedagógicas, como a falta de formação profissional pertinente para a execução do ensino virtual (Troitinho *et al.*, 2021). Para os professores, o distanciamento da escola lhes exigiu um maior tempo para preparar as aulas, corrigir os trabalhos e ainda atender cada estudante individualmente, de forma virtual. (Troitinho *et al.*, 2021). A rotina consistia “em gravação de vídeos, produção de *slides* e material para serem distribuídos para aqueles alunos que não têm acesso à internet

e também não contam com celulares, computadores ou *tablets*” (Andrade, 2020, p. 33).

As realidades vivenciadas pelas professoras durante a pandemia de covid-19 autenticam as teorias explicitadas anteriormente. Rosa, Orquídea, Ipê e Margarida consideram que

A pandemia ensinou também que a gente tem a necessidade de se atualizar como profissional. Isso não é só em tempos de pandemia, isso é em qualquer tempo. A pandemia mostrou que muitos de nós profissionais, às vezes, nos acomodamos por várias questões. Ou porque não podemos, por questão financeira, ou por causa de saúde familiar. Assim, o professor acaba não investindo na sua formação. E realmente, é complicado porque tem pessoas que realmente, não conseguem tirar um dinheiro do bolso para pagar uma formação por conta própria [Rosa].

Particularmente, a pandemia me ajudou na administração de questões domésticas. De não ter a neura, né? Aquela responsabilidade de ter que sair de casa, deixar a minha irmã em casa, ter que trabalhar e, pensar: “Como é que tá lá em casa e não sei o que e tal”. Mas, a defasagem na aprendizagem dos alunos foi muito grande, muito grande. O presencial não pode ser substituído por nada, nada, nada. No regime presencial, você tá ali como aluno olhando para você. [...] [Orquídea].

[...] Eu tinha fé! Que traria um resultado, que isso ia passar. E essa fé me nutria. É esse o batido da lata, no bom sentido, né? De estar com os alunos chamando o dia inteiro né? As famílias o dia inteiro me motivavam. Mas o poder público, no sentido das condições de trabalho oferecidas a nós, eu te falei, eu achei de uma tamanha irresponsabilidade! Porque eu sei que foi difícil, né? Eu sei... Ninguém tá julgando aqui. E eu escrevi, muitas vezes, para a Secretaria de Educação. Dizia que era preciso fazer algo... Passando esse primeiro momento, era preciso fazer algo até para dar condições às crianças que não tinham acesso à tecnologia. E eram muitas, né? Nem que sejam condições mínimas para que o prejuízo não fosse muito grande. Mas fizemos tudo, praticamente, por nossa conta. [...]. Eu olho para trás e não dá para acreditar” [Ipê].

[...] Tive dificuldade. E também aquela raiva de não ter o apoio da prefeitura, que jogou a responsabilidade pra gente. Tipo “se vira”. Eu gosto da tecnologia, mas eu ainda gosto do papel, eu gosto do contato com a criança, do contato com a pessoa. Isso mexeu muito. Eu apanhei demais da conta! Devo muito... O pouco que eu sei, eu devo a uma ou outra professora. Nós trabalhamos juntas nesse ano. Ela que me apoiou. Eu quebrava a cabeça, contratei um rapaz que me deu aula. Mas parecia que eu estava bloqueada para a tecnologia. Eu bloqueei. Hoje não. Hoje eu estou aprendendo cada vez mais. Estou perdendo o medo, porque existe um pouco do medo, também, com a tecnologia. Es meninos sabem muito mais do que a gente, né? Vamos reconhecer que os meninos dão um show. Mas, assim, eu penei, eu chorei, eu sofri para dar aula. Eu “apanhava” durante a aula, mas os meninos[alunos] me ajudavam [Margarida].

Alguns estudos mencionados por Troitinho *et al.* (2021, p. 5) demonstram o estresse vivenciado por muitos professores durante a experiência com o ERE. Sobre isso, Silveira *et al.* (2014) reforçam esse entendimento afirmando que os estudos

sobre o estresse de professores apontam que o trabalho remoto na pandemia exacerbou o estresse docente. Outros estressores importantes foram diagnosticados na modalidade ERE, tais como: o manejo da classe, lidar com a ansiedade, muitas atribuições de tarefas em um formato desconhecido para eles, manter a disciplina da classe; aplicar as tarefas; organizar grupos de trabalho; ajudar os estudantes com problemas comportamentais; comunicar conceitos e preparar as lições utilizando as multimídias; além de enfrentar a falta de recursos e equipamentos, pouco suporte dos órgãos governamentais, maior número de turmas, alta carga de trabalho, baixa motivação dos estudantes e lidar com os pais.

Margarida expõe essa situação de forma bem clara e desafiadora:

Então, eu acho que agora nós viramos reféns da tecnologia mais do que antes. Porque antes você tinha a tecnologia, mas a mãe ainda te dava uma atenção. Porque não tinha Instagram, não tinha o tal “zapzap”, esse treco. E eu vou ser bem franca – ô raiva que eu tenho desse *WhatsApp* que criaram para a escola na época da pandemia. Os pais não tinham noção de dia, horário... Era sábado, era domingo, às vezes até já bem da noite. Isso para perguntar: “Qual a página do ‘para casa’”? O que eu tive que fazer? Comprei um outro celular, inventei um número, falei que o meu outro tinha sumido e mantinha o celular desligado. Ligava no meu horário de trabalho, de meio dia e meia até cinco e meia. Mas, quando eu acessava, no dia seguinte, tinha trezentos milhões de mensagens. Aí vinham as reclamações: “Ela não responde e não sei o quê”. Falei: “Peraí, eu tenho horário de trabalho” [...] [Margarida].

Na mesma perspectiva, Rosa concede seu depoimento:

Dez horas da noite. Nem mesmo quando eu fui coordenadora, eu atendi professor às 9 horas da noite! Ou mesmo depois de sete horas da noite. Nunca fiz isso [...]. Então, a gente se policiou mesmo, a gente combinou e atendia, no máximo, até 6 horas da tarde, porque, se a gente tivesse na escola, a gente atenderia só até 5 horas da tarde [...] E eu conseguia trabalhar no máximo 5 horas por dia. Como eu tenho agora um dia de extraclasse, eu tinha um dia na semana que eu não estava nem atendendo no *WhatsApp*, nem dando vídeo-aula. Era um dia para planejamento, era para fazer outras coisas” [Rosa].

Orquídea também relata sobre esse aspecto da delimitação do tempo para atendimento virtual aos estudantes:

Tinha alguns pais que acompanhavam, né? Mas a gente tinha muita dificuldade. Às vezes, caía o sinal, às vezes, não tinha. Então, a gente marcava de 13:00 até às 16:30 mais ou menos, 17 horas. Todos os dias e, aí, tinha um dia na semana que a gente não entrava com os alunos porque, era tipo um dia, assim, de correção. A gente ficava à disposição, a gente não tinha aula, não tinha de ligar o computador e ficar lá ensinando para os meninos. Meu telefone fixo e meu celular ficavam à disposição. E aí os pais

(porque tinha aqueles pais mais atentos, né?) ligavam para gente mesmo. A gente tinha um grupo no *WhatsApp* e tal. A gente mandava as coisas para eles pelo *WhatsApp* (vídeos, áudios, etc.). Mandava também apostilas que a gente produziu para os meninos que, às vezes, não tinham recurso *online* eles faziam as atividades, e a gente tinha uma planilha pra registrar. A gente tinha que dar conta disso [Orquídea, 2023].

Com relação às iniciativas que a escola teve de tomar para possibilitar a continuidade das aulas, Ipê faz suas ponderações:

[...] Então, o primeiro momento foi muito difícil, seja dentro da minha casa pela falta de convívio com um trabalho, com as pessoas, seja pela preocupação que a gente tinha em relação à qualidade de educação. Com o passar do tempo, a gente teve que se adaptar à nova realidade. Eu fui uma das professoras que mais atormentou, “no bom sentido” a minha diretora para que a gente conseguisse criar nem que fosse grupos de *WhatsApp*. E, em pouco tempo, em dois meses, a minha diretora, que é muito corajosa, ousou e criou esses grupos para nós. Foi a partir daí que, por quase cinco meses, nós tínhamos contatos com os nossos alunos pelo aplicativo. Isso trouxe um alívio em parte. Mas começou outro desafio porque a ansiedade era tão grande das famílias inicialmente, que as mensagens não paravam de chegar. Até de madrugada! E era um desafio controlar isso, não é? E a gente naquele afã de estar com eles, de dar um afago, né? Pedagogicamente foi difícil, mas não quis negar esse atendimento” [Ipê].

Esses depoimentos evidenciam o esforço despendido pelos docentes para oferecer a melhor assistência possível a seus estudantes durante um período de grandes restrições, que serviu, além de outras coisas, para evidenciar as lacunas que ainda existem na educação e o investimento que a classe docente merece receber para melhorar suas práticas. Freire (1996, p. 5) mostra que “os estudos das ciências da educação vêm indicando, nos últimos anos, a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o ‘saber-fazer e o saber-ser pedagógicos”.

Libâneo (2015), por sua vez, considera que a escola é um lugar onde se forma culturalmente e cientificamente os estudantes articulados com a diversidade social e cultural, num processo de ensino e aprendizagem centrado na formação de processos psíquicos, buscando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes, tal condição é capaz de promover a democratização e a promoção da inclusão social. Para tanto, ressalta o autor, os professores precisam conhecer profundamente os conceitos que ensinam e conhecimento pedagógico para ajudar os estudantes a pensar e compreender tais conceitos. “O professor necessita ter uma concepção epistemológica da ciência que ensina, dos métodos lógicos e investigativos dessa

ciência e das condições históricas e sociais do contexto de produção e aplicação dos conteúdos dessa ciência” (Libâneo, 2015, p. 645).

No que se refere ao papel da família no acompanhamento escolar dos filhos durante o ERE, Margarida ressalta a importância da parceria família-escola para que o estudante não perdesse tanto durante o tempo distante presencialmente da escola.

O pai põe no mundo e fala aos professores: “você educa e passa conhecimento”. Eu falo muito com os pais dos meus alunos: “eu transmito conhecimento, mas a primeira educação tem de vir da sua casa. Eu tenho filhos. Já criei e já passei da fase. Agora é a fase de vocês”. Eu acho assim, a gente tem que trabalhar isso com os pais e falar: “escola não é um apêndice de casa, um lugar onde deixo o filho para o professor educar. O professor não tem a função de corrigir. Eu não tenho essa função. Minha função é educar, ensinar conteúdos, transmitir conhecimentos. Educação vem de casa. Eu falo muito isso com os meus alunos. [...] Na pandemia, muitos pais falaram: “a gente não sabe nem ler, como que vamos ensinar o meu filho? Isso com os que estavam na alfabetização. No meu caso, eu já peguei meninos do quarto ano. É diferente [Margarida].

Rosa enfatiza a pertinência da formação continuada dos professores e o quanto isso é desafiador na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, onde ela atua.

A minha sorte no período é porque eu tinha um equipamento muito bom de informática, porque eu tinha acabado de fazer um curso de fotografia e eu tinha comprado equipamento pra isso. Eu precisava de um equipamento bom para mexer com edição de imagem. Então, essa foi uma das coisas que precisei investir [...]. Durante o ERE, era tudo por nossa conta, e isso, foi uma revolta para um monte de pessoas. Não foi só para mim, não, porque a gente teve que investir... eu não investi tanto porque eu já tinha equipamento, mas muita gente teve que investir muito, não só no tempo, como em equipamento, né? [ROSA].

Para Orquídea, os recursos tecnológicos são fundamentais hoje em suas práticas docentes e fazem parte da sua formação continuada.

[...] Eu falo que hoje é impossível você trabalhar sem tecnologia. Você pode não gostar de celular, *tablet*, as mídias, computador, as plataformas e tudo mais. Você pode não gostar, mas você tem que saber. Você não precisa dominar. Eu não domino as técnicas todas. Algumas eu domino melhor e tal. Mas eu tive que usar. As que eu já sabia, eu aprimorei. Aí eu entrava no *Google* da vida, né?! No *YouTube* da vida para pegar informações. Perguntava muito a uma professora que trabalha com o reforço de meninos maiores. Excelente alfabetizadora, boa demais da conta! [...] E ela fazia muita coisa nas aulas do *Meet*. E aí a gente dividia assim: tinha dia que era aula de português, matemática, ciências e tudo. Então, tinha uns joguinhos, umas coisas assim bem interativas. Eu pesquisava, mas eu não sabia como é que eu ia aplicar e tal. E aí, olhando as aulas que ela dava, eu fui aprendendo com ela. [...] E fui também perguntando para as outras pessoas, perguntando

para os jovens, né? [...] E assim eu fui aprendendo, mas eu tive que estudar [Orquídea].

Nota-se, assim, o esforço que muitos professores tiveram de fazer para, em um curto espaço de tempo, se instrumentalizarem a fim de conseguir realizar seu trabalho de forma remota. Muitos tiveram que tomar suas próprias iniciativas para dar conta do novo modelo de trabalho. É o que se comprova no depoimento de Orquídea:

[...] Eu fiz um curso. Na verdade, eu fiz um curso com um professor de informática que tinha na escola. [...]. Ele deu algumas aulas para alguns professores da escola. Eu não vou saber agora precisar quantos dias foram, não, mas a gente fez um curso *online* com ele. Ele falava, principalmente, do *Google Forms*, né? Algumas coisas eu já sabia porque eu já mexia, mas eu não tinha o domínio disso. O recurso “sala de aula”, principalmente, porque a prefeitura tinha falado que algumas coisas iam ser pelo “*Google* sala de aula” (trabalhos, atividades e tal). Como é que eu faço a sala de aula do aluno? Como é que eu crio uma sala de aula? As dúvidas eram frequentes: como é que eu mando uma atividade? Como é que eu corrijo as atividades? Essas coisas. Então, a gente teve um curso formal com ele no começo. Não sei, exatamente, quanto tempo foi. Aí, depois disso, eu fui aprimorando. [...] [Orquídea].

Ipê reforça essa fala de Orquídea e chega a fazer algumas considerações sobre o pouco apoio que os professores receberam do poder público durante o ERE.

[...] Inicialmente, o poder público não moveu uma palha. Achava que tava pagando o salário tava muito bom, né? No início, a escola começou a fazer, só pelo *WhatsApp*. Eu tenho tudo gravado no meu celular. Depois a escola começou a fazer materiais com conteúdo que a gente enviava aos alunos pelo *WhatsApp*, por *e-mail*.... Mais para o final, a prefeitura orientou que fossem feitas apostilas para serem entregues aos alunos, que fariam as atividades pra gente corrigir. Não foi muito produtivo, não. Eu acho que os contatos pelo *Meet*, por *WhatsApp* tiveram até um resultado melhor porque as crianças não têm muita assistência. As apostilas não valem muito porque eles não sabem como fazer as atividades sozinhos. Mas nós caminhamos, tá? Muitas vezes eu fiquei sem saber como caminhar porque eu não dominava os recursos tecnológicos. Dominava o básico. Hoje, brinco que sou educadora “googlete” nível um. Eu sou educadora *Google*, eu sou multiplicadora da Kere na minha escola. Então, houve *grandes* desafios, mas houve crescimento [Ipê].

Esses relatos servem de exemplos para o que Saviani (2009) chama a atenção, ou seja, a importância de se investir não só na formação continuada dos professores, mas também nas condições de trabalho dentro da escola. Não adianta o docente ser criativo e dominar bem o conteúdo que ensina se a escola não lhe oferece condições para explorar essa criatividade utilizando recursos tecnológicos que podem tornar suas aulas mais interessantes:

a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Vê-se, pois, que as considerações de Saviani (2009) são fundamentadas pelos relatos das professoras, o que nos leva a reconhecer que, enquanto não se investir nos professores, proporcionando-lhes condições dignas de trabalho, não haverá estudantes motivados ao aprendizado. Professores qualificados são capazes de formar “cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva” (Saviani, 2009, p. 154).

Para Arroyo (2015, p. 12-13), é importante investir na formação docente não somente para executar a docência com qualidade e para direcionar os índices de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, “mas também para garantir a formação como direito profissional, humano, de justiça dos próprios profissionais da educação”. Segundo o autor, as novas diretrizes avançam em direção à valorização do magistério, o novo perfil de professor exige melhores condições de trabalho, carreira e salários.

Em seu relato, a professora Rosa reconhece que a escola, por si só, exerceu um papel mais importante na instrumentalização do professor para atuar no ERE do que as secretarias municipais:

Com a pandemia, eu aprendi coisas novas que a própria escola foi sugerindo. Não foi a Secretaria de Educação que nos proporcionou isso. As ferramentas do *Google*, por exemplo, foram muito importantes. O *Google Forms*, o *Google Drive*, o *Google Meet*. Todas as ferramentas que tínhamos de usar no ensino remoto. A Secretaria assinou um pacote para termos acesso à plataforma *Google*, mas nós tivemos de saber lidar com a ferramenta. Era no *Google Meet* que fazíamos todas as reuniões. Raramente a gente teve reunião no *Zoom* porque essa pareceu ser uma ferramenta menos fácil de usar. O pessoal achou mais difícil. Então, a escola optou pelo *Google Meet*, pela sua facilidade [Rosa].

Analisando sob uma perspectiva similar, percebe-se que não só os professores tiveram dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos. Muitos estudantes também precisaram vencer vários obstáculos para acompanhar as aulas. Afinal, a realidade dos estudantes de escola pública é bem diferente da realidade dos da rede privada.

As professoras Margarida e Rosa mencionam em seus depoimentos a dificuldade que muitos estudantes tiveram de acesso aos recursos tecnológicos:

Posso dizer que 70% das famílias não tinham acesso aos meios para acompanhar o ERE. Eu tenho uma aluna que hoje está no sétimo ano. Ela foi mandada para ficar com a avó no interior porque a mãe era enfermeira, e o pai é motorista. Muitas vezes, ela me mandava mensagem: “professora, eu vou chegar atrasada”. Isso porque ela tinha que subir no alto do morro pra poder pegar o sinal de internet. Como essa aluna, havia inúmeros! Era celular emprestado, era internet que caía. Dificuldades de todo jeito. O fato é que se impôs um modelo para um tipo de público sem muitos recursos. Então, como você paga internet?! Não existe. Acho que nem existe mais *lan house*, né?! [Margarida].

No período a gente tinha a dinâmica, era assim: nem toda criança tem acesso à tecnologia e pode gastar os dados do celular do pai, porque a maioria são dados móveis e não telefone por assinatura. Não é todo pai que paga conta de celular. Não é todo pai que tem computador em casa. A gente tinha consciência disso. Uma das nossas dificuldades foi decidir como é que a gente ia fazer né? Mas muitos pais tinham condições porque nossa escola é muito heterogênea quanto a nível socioeconômico. Tem crianças da periferia, tem crianças com condições, melhores, tem filhos de comerciantes, filhos de pessoas que têm profissões com uma remuneração boa. Porque alguns pais já foram alunos desta escola no ensino médio. Tem aqueles que vão ter acesso a um monte de coisa e tem aqueles que não vão ter acesso quase nenhum, né? Essa era nossa preocupação, porque uma coisa é você oferecer para todo mundo que tem acesso a um telefone por assinatura, outra é contar com as restrições de quem não tem. E nem todo mundo tinha. Uma coisa é uma pessoa que tem *wi-fi* em casa e tem um computador. Outra coisa é uma criança que só tem o telefone do pai, que põe um crédito lá de R\$ 40,00 por mês” [Rosa].

Rosa não deixa de mencionar também a falta de direcionamento para as escolas por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED). A própria direção da escola é que foi definindo as diretrizes para o enfrentamento da crise sanitária no que se refere ao trabalho no ERE.

O registro deixado por Rosa valida os resultados apresentados na pesquisa realizada pelo Gestrado (2020) ao apontar que um entre quatro estudantes do ensino fundamental de escolas públicas não tinha acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades durante o ensino remoto.

As dificuldades de acesso aos recursos das TDIC por fatores sociais e econômicos foi apontada também na pesquisa de Machado (2021) fundamentada em estudos que retratam a precariedade da infraestrutura e conexão com a Internet oferecidas pelas instituições de ensino brasileiras, principalmente as públicas, sendo consideradas entraves para a utilização das TDIC para mediar as atividades de ensino. Além disso, Machado (2021) aponta a falta de tempo dos professores para

investir em formação continuada devido à sobrecarga de trabalho e a condição sócio econômica de muitos estudantes, o que agrava a disparidade entre os estudantes de escolas públicas e privadas, particularmente, nos processos de inclusão digital.

Rosa complementa destacando sua experiência com o uso das TDIC e os desafios enfrentados durante o aprendizado:

[...] A minha diretora, na época, é que contribuiu para que a gente diminuísse um pouco a ansiedade, [...] porque as escolas foram fechadas em março, e ela fez nossa primeira reunião em abril, se não me engano, ou em maio. Porque ela via que a Secretaria não dava retorno do que deveria ser feito, e o nível de ansiedade do grupo em geral começou a ser muito grande. A gente começou a ter reunião e, nessas reuniões, a gente descobriu que a gente tinha que aprender um monte de coisa. Eu tenho facilidade com a tecnologia, mas a maioria dos meus colegas de trabalho não tem. Eu já sabia que o *Google* tinha um monte de ferramentas, mas eu nunca tinha usado nenhuma delas a não ser para pesquisa. Foi na pandemia que eu descobri que existem várias ferramentas para se usar. Aí foi um período de aprendizado mesmo. [...] [Rosa].

No que se refere à falta de convívio no ambiente escolar, Rosa também se manifesta, pois, segundo ela, foi algo que causou um grande impacto na comunidade escolar:

E outra coisa que dificultou é não ter contato físico com os meninos. Eu gosto demais de lidar com criança! Para mim foi a coisa mais difícil não ter o sorriso, as desobediências (porque desobediência é o tempo todo), o abraço, que é outra coisa que a gente passou a não receber. Então foi bem difícil lidar com isso. Ainda mais que, no ano em que começou a pandemia, eu tinha começado a trabalhar com a turma que eu tinha no ano anterior [Rosa].

Essa fala de Rosa corrobora com o que diz Freire (2011, p. 63) para quem “o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança desses caminhos”.

Ainda com relação ao suporte recebido da escola para a implantação do ERE, Margarida, cita como iniciativa da própria escola a contratação de um Técnico de Informática (TI) para dar suporte aos professores, já que não havia tempo a perder e o processo não podia ser interrompido.

Na época, a diretora souou para nos ajudar. Tanto que ela contratou um profissional de TI, pois todo mundo estava meio desorientado. O medo foi maior do que tudo. Todo mundo estava tenso. Muita gente perdendo amigos, parentes, né? Vivia aquela tensão. Mas a direção foi maravilhosa e nos apoiou integralmente. Falava assim: “gente, vocês podem falar o que vocês

precisarem”. Ela fazia as reuniões de um sítio onde ela estava em isolamento porque ela tinha problema cardíaco [Margarida].

Para Ipê, os desafios impostos aos professores durante o ERE, implementado como única solução para possibilitar a continuidade do ano letivo, acabou, de certa forma, sendo uma oportunidade grande de aprendizado e desenvolvimento de competências, sobretudo no que se refere ao uso de ferramentas das TDIC aplicadas no contexto de sala de aula:

Pelo *WhatsApp*, eu usava os recursos porque eu já tinha aprendido um pouco dos programas como o Jamboard, o Canva, entre outros, ainda de forma incipiente. No segundo semestre de 2020, a prefeitura criou os *e-mails* institucionais para os alunos, que nós chamamos de Edu. E com essa implementação dos *e-mails* institucionais, a gente pôde usar um pouco mais essas tecnologias. Porque existe uma legislação que não nos permite adentrar no espaço privado dos alunos, já que eles são menores de idade. Nos grupos do *WhatsApp*, quem participava inicialmente eram os pais. Depois os pais foram autorizando os filhos a participar desses grupos. A gente não podia incluir os alunos por conta própria. Com a criação do *e-mail* do Edu, a gente pôde usar o *e-mail* institucional para a formação de grupos no *Meet*. [...] Eu posso dizer que, com muita gratidão a Deus e aos pais, eu tinha cerca de 80 a 85% dos alunos, acompanhando meus vídeos [Ipê].

Vê-se, pois, que o período que foi denominado de “novo normal” serviu para que a escola se abrisse para adotar os recursos que as TIC têm a oferecer para dinamizar as práticas de sala de aula. Isso pode servir de exemplo para o que afirma Perrenoud (1998, p. 245), para quem a formação de profissionais docentes deve “[...] caminhar para a identificação das competências, e sua regulação faz parte de um movimento em direção a escolas eficazes, ao aparecimento de profissionais reflexivos e de escolas autônomas, em suma, em direção a uma maior profissionalização na educação”.

Outro ponto interessante realçado por Margarida é o fato de o isolamento social ter transformado o *smartphone* numa ferramenta indispensável para a comunicação na comunidade escolar. Isso significa que um recurso que, até então, era um problema nas salas de aula, passou a ser um aliado. Isso pode suscitar uma reflexão sobre a necessidade de os professores usarem a tecnologia a seu favor em suas práticas: “Com o isolamento, todo mundo passou a usar o celular. Era celular, computador, *tablet*. Até os pais tiveram que ajudar” [Margarida].

Segundo Tedesco, Giachini e Ramon (2020, p. 36), a educação estava tradicionalmente direcionada à memorização e repetição de teorias prontas e acabadas, apesar disso, percebe-se o interesse em “estimular o ser pensante em

cada educando”, há que se ressaltar que ainda existem muitas dificuldades no acesso às novas tecnologias. Ao falar do uso inevitável dos recursos tecnológicos para viabilizar o ERE, Rosa faz ponderações quanto ao tempo de tela que a criança suportava para manter-se concentrada:

No início da pandemia, a gente sabia que mais de uma hora o menino não fica na frente do computador para assistir aula. [...] Aí, mais no final de outubro, novembro, eu já tava controlando melhor meus horários disponíveis, trabalhando no máximo cinco horas por dia. Mas, foi difícil controlar as famílias que achavam que poderiam ser atendidos às nove horas da noite, por exemplo [Rosa].

Por outro lado, há de se considerar o que diz a professora Ipê com relação aos obstáculos encontrados para viabilizar as aulas durante o ERE, não só pelas limitações de uso dos recursos de TI, mas pela realidade de algumas famílias quanto ao acesso a esses recursos:

[...] Sinceramente, a gente não tinha como saber se os alunos estavam lá participando ou não da aula *online* porque eles não tinham como deixar o rosto aparecendo porque a internet deles é muito restrita [...] não tem como! A maioria dos pais são trabalhadores, de construção civil, são faxineiras, são domésticas, e esse pessoal parou por um certo tempo, não é isso? Então eles passaram por dificuldades, vivendo de ajuda de cestas básicas. Depois os pais arrumavam um celularzinho para eles, uns compraram parcelado em dez vezes. E eles adicionavam a conta do Edu do aluno no *Meet* para que eles pudessem participar. E a parcela de pais que participavam efetivamente não era grande porque o quarto ano já trabalhava como Jamboard. As crianças de primeiro ano contavam com a maior participação dos pais. E, nesse meio tempo, então, começou a misturar o ambiente de aula com a rotina da casa. Aquela tela aberta no *Meet*, a mãe fazendo comida, cuidando de menino, zangando com um, mandando-o vir assistir aula. A gente viveu essa realidade. Mas eles participavam, tá? Eles faziam tarefas [...] [Ipê].

Rosa, também expõe os desafios enfrentados com aulas remotas:

[...] Nós tivemos que dar aula, muitas vezes, ajudando a resolver as atividades propostas nas apostilas porque os pais não são alfabetizadores. Aí eu tive que aprender outras metodologias, como lidar com uma aula que não é presencial. Porque uma coisa é uma aula presencial em que você tira as dúvidas, resolve os problemas, o menino levanta a mão e pede ajuda, outra é trabalhar a distância. Até para abordar conceito eu tive que mudar um monte de vezes a estratégia didática, o que para mim foi muito bom, porque me fez repensar minhas estratégias para as aulas presenciais [Rosa].

Orquídea também relata sua experiência com as aulas a distância e diz como funcionava a dinâmica com as apostilas:

[...] Cada professora elaborava o seu material, mandava para escola, a escola formatava, fazia as apostilas, tirava xerox, e a família ia até a escola buscar. Tinha um prazo, tipo três semanas, para criança devolver essa apostila, mas, às vezes, ela não devolvia, não. Nós professores tínhamos uma planilha para controlar quem tinha recebido e quem tinha devolvido. Era preciso formalizar porque era uma maneira de documentar. Nós tivemos 12 ou 13 apostilas. [...]. Algumas crianças não entregaram algumas. Teve criança que não entregou nenhuma. Tem muita criança que foi para o interior porque o pai tava trabalhando, a mãe tava trabalhando, teve que deixar com a avó. Então, às vezes, ficava difícil de buscar. Mas a gente teve um retorno de algumas apostilas feitas. A gente pegava as apostilas na escola, trazia para casa e corrigia” [Orquídea].

Rosa destaca as dificuldades desse processo de entregar e recolher as apostilas na escola:

[...] Tinha todo o processo de higienização. Um período de deixar lá o material na quarentena para depois a gente ir lá buscar para corrigir. Porque a gente buscava pra corrigir, A apostila ia para nós toda higienizada, no saquinho [...]. A quarentena na verdade são os sete dias. A gente se organizava para não buscar toda semana. A apostila saía todo mês. A gente dava um prazo para o aluno de 15 dias para entregar. Depois de sete dias desse prazo, em respeito à quarentena, a gente ia lá e buscava [Rosa].

Levando-se em conta esses depoimentos e reflexões, Cruz, Coelho e Ferreira (2021, p. 1001) reconhecem que “não estávamos preparados/as para realizar um trabalho desta natureza, que é o trabalho docente, de forma remota, que exigiu de nós formação continuada condizente com a demanda”. E sustentam essa afirmativa ao justificar que o contexto pandêmico revelou a demanda por um novo perfil de professor, um profissional que domine as TDIC e tenha interesse em aprender sempre, pois, o profissional do século XXI enfrenta um cenário de mudanças e incertezas, sendo necessário repensar suas práticas pedagógicas contemplando as necessidades dos estudantes.

Essa falta de preparo para enfrentar uma situação inusitada de ensino como foi o ERE é reconhecida no depoimento de Ipê, que vai além ao mencionar também os custos financeiros que teve de assumir para cumprir seus compromissos, uma vez que foram poucos os subsídios dados pela prefeitura:

[...] Eu não sabia usar muito as plataformas educacionais. Mesmo a plataforma *Meet*, era preciso ter um *e-mail* institucional para você ter acesso aos alunos. Eu tive alguma dificuldade porque nós não tínhamos costume de usar as tecnologias nesse sentido. Eu sempre fui uma pessoa que gostei muito de coisas novas, de pesquisar. Mas pesquisar é uma coisa, agora, você implementar algo assim de um momento para outro é diferente. Mas eu fiz cursos. Eu comprei cursos na internet. Eu tive um professor. [...] Eu investi, tá? Porque eu tinha dois caminhos: ou eu corria atrás ou ia ficar doida dentro

de casa sem saber o que fazer. E eu arranjei uma pessoa muito boa com quem eu conversei via telefone e que foi me ensinando desde o básico. Hoje eu tenho conhecimento, diria assim, bem bom. Mas a implementação do ensino híbrido ainda é um desafio. E você sabe o que eu achei muito interessante, quando eu voltei? Os meninos são doidos com a nossa aula! [Ipê].

Rosa também ressalta as dificuldades enfrentadas para dar conta das aulas *online*, pois os estudantes têm realidades socioeconômicas diferentes:

Para mim foi um processo de aprimoramento, a preparação de aulas ter de gravar vídeo. [...] A apostila foi dada para aquelas crianças que não tiveram acesso à tecnologia porque não tinham celular nem computador. Então, para eles fazerem as atividades da apostila deve ter sido mais difícil, eu tenho certeza, porque os pais não eram alfabetizadores. Como é que eles iam ensinar o menino a fazer aquilo?! A nossa apostila teve que ser muito detalhada, descrevendo mesmo. Eu descrevia. Eu fiquei com a parte de língua portuguesa, de alfabetização. Eu descrevia mesmo como é que ia fazer. Nós tivemos que fazer uma apostila descritiva porque não tinha como nem mandar áudio. A muitos dos alunos, a gente não teve acesso via *WhatsApp*. [...] A direção é que se organizou para ter acesso mais fácil aos pais. Ela fez um grupo de *WhatsApp* por ano: 1º ano, 2º ano, isso até o 9º. ano atendimento pela plataforma *Meet*, nós do 1º ano tivemos 120 alunos! No primeiro acesso, foram 80 alunos, o que era inviável [Rosa].

Outro problema que Rosa diz ter enfrentado é a evasão dos estudantes nesse período. Como professora, ela se sentiu no papel de resgatá-los, apesar de saber que isso seria uma função designada às coordenações e secretarias:

[...] Eu acho que os alunos com poucos recursos passaram mais aperto. Depois de três, quatro meses, a gente começou a correr atrás deles. Nós professores sabemos que isso é função de secretaria, mas a gente tava numa situação inusitada. Dos primeiros anos, tinha uns quarenta que não tinham acesso a nada. Então a gente precisava ir atrás desses meninos! E, dessas vezes que eu fui atrás do grupo. Da lista que me deram, eu consegui captar nove de dez. São alunos que não conseguiram participar do *Google Meet*, porque eles não tinham condição. Pelo menos eles começaram a fazer as coisas. Porque a gente fazia muita coisa pelo *WhatsApp* [Rosa].

Ipê afirma que 80 a 85% dos estudantes assistiam as suas aulas *online*, mas acha que o ERE possibilitou refletir o quanto a aula presencial é insubstituível:

A aula presencial é insubstituível. Aprendemos muita coisa no ERE, mas houve queda na qualidade de ensino-aprendizagem. Mas sabemos que fizemos tudo o que nos foi possível [Ipê].

Outra percepção de Rosa nesse processo foram os impactos negativos que essa experiência trouxe para a saúde mental de muitos professores que não conseguiram separar a vida pessoal da profissional:

Uma das professoras do meu grupo que me ajudava com as vídeoaulas teve de ser afastada justamente porque ela se envolvia demais com os problemas dos alunos. [...] Eu já aprendi que a gente tem que separar as coisas, porque os meninos vão ter a realidade deles, vão ter os problemas deles, mas eu não posso me envolver demais com isso. [...] As ações que eu fiz, individuais e em grupo, me ajudaram muito. O apoio da direção também foi fundamental, mas a gente queria uma posição da Secretária, de Educação. Minha atual diretora é muito boa em iniciativas, mas muitas vezes, a escola não consegue oferecer uma qualidade maior. [...] A escola tem uma limitação física, tem uma limitação de material, tem uma limitação em vários aspectos [...] [Rosa].

E a prefeitura, nos primeiros meses da pandemia, como já relatado, segundo Ipê e Orquídea, não deu respaldo, de forma satisfatória e eficaz, para os professores,

Eu, particularmente, fazia contato frequente por *e-mail* com a Secretária de Educação. Enfatizava que era preciso olhar para o professor, era preciso entender que ele precisava de formação, que o professor precisava de equipamentos para trabalhar nem que fosse para o básico. Nenhum *e-mail* foi respondido. Isso foi no início. Não sei se eles estavam muito ocupados né? Então, continuamos nosso trabalho solitário. Penso que o poder público poderia ter se aliado mais a nós. Mesmo entendendo todas as dificuldades, pois eles também foram pegos de surpresa. Mas tem muitas redes, né? Em outros estados, as prefeituras investiram em outras coisas além do fornecimento de cestas básicas. Eles investiram em equipamentos para o professor se preparar e dar um atendimento aos alunos [Ipê].

[...] No início, a gente não sabia o que a gente fazia na época. Eles não deram muita instrução pra gente. A gente foi fazendo meio por conta própria, meio que arriscando. Depois foram saindo várias portarias, mas uma falava uma coisa, a outra falava outra. Então, foi meio bagunçado. [...] A infraestrutura da prefeitura não foi adequada. Eu acho que, até hoje, não é? A gente exige muito isso. É um *tablet* que não funciona, é um sinal que cai. Financeiramente falando, não temos um respaldo [Orquídea].

Para grande parte dos professores, houve um aumento nas horas de trabalho, considerando o tempo gasto na preparação das aulas remotas principalmente da Educação Básica. E isso esteve mais presente entre os professores da Educação Infantil (Gestrado, 2020).

Vale ressaltar que, conforme os dados do Gestrado (2020), o percentual de professores das Redes Municipais de Ensino (14%) que não dispõem de nenhum tipo de suporte para a realização de atividades remotas é o dobro de professores das Redes Estaduais de Ensino (7%). Ainda nesse contexto acrescenta: “À medida que se avança nas etapas/subetapas da Educação Básica, aumenta a cobertura de

suporte oferecido aos docentes. Assim, a pior situação está na Educação Infantil, em que 15% não possuem suporte, e o melhor quadro é o do Ensino Médio (9%)” (Gestrado, 2020, p. 16).

O depoimento de Ipê ilustra bem o que se fala nesse estudo:

A prefeitura não se mobilizou em nada. Até a criação dos *e-mails* institucionais só ocorreu algum tempo depois do início do isolamento. Nós começamos elaborando as atividades. Depois nós ainda tivemos que fazer um portfólio de tudo para validar as horas. Então, não foi iniciativa da prefeitura. Foi iniciativa nossa. [...] Nosso sindicato, também, investiu muito na busca de equipamentos para nós, investiu bastante tá! Na busca de equipamentos como o *cromebook*, que é um computador simples, mas atendia. No fim, isso foi um avanço para a rede Municipal. Mas tudo isso demorou. [...] [Ipê].

No que se refere à educação especial, Rosa é que nos oferece seu depoimento e nos relata os desafios encontrados durante a pandemia:

[...] A gente teve que adaptar, também, as apostilas para os alunos especiais. Eu tinha acabado de fazer uma pós-graduação em Educação Especial, então, adaptar uma apostila não era um complicador. Meu complicador era dar uma aula não presencial para o aluno com esse perfil (eram dois, um menino e uma menina) participar e não ficar lá só parado olhando. Porque as mães foram categóricas: “eu não gostaria que a minha menina ficasse no *Google Meet* olhando para a tela”. Aí eu tive que me virar, ir estudando.... Eles participavam de todas as aulas! Foi preciso dividir os 120 alunos em dois grupos de *Meet*. [...] No início, entraram uns quarenta. Com o passar do tempo, como havia um gasto de dados móveis, diminuiu bem. Mas os dois cadeirantes estavam sempre lá. Era um desafio, mas a gente conseguia fazer eles participarem [Rosa].

Orquídea ressaltava um outro obstáculo durante esse processo: possibilitar a alguns estudantes sem condições o acesso à internet, ao *Google Meet*. Ela revela que ela mesma assumiu gastos para ajudar uma família:

A mãe tinha uma dificuldade financeira. Aconteceu várias coisas com ela. E aí eu paguei para que o filho tivesse condições de assistir às aulas. Então, nós juntamos e pagamos uma conta no *Google Meet*. A mãe trabalhava com reciclagem, não tinha condições de assumir essa despesa. Porque eu preferia que o aluno continuasse a ter fono pra ajudá-lo. Essa coisa de alfabetização precisa muito da fala. Aí eu combinei com o aluno: “de tantos em tantos dias, nós vamos ter aula”. E aí eu preparava algumas coisas e pedia a ele para fazer para a próxima aula marcada. E eu ainda tinha que administrar algumas interferências do ambiente doméstico durante a aula [Orquídea].

Como se vê, para a realização do trabalho docente remoto, é indispensável que professores e estudantes possuam os meios necessários para sua realização, conforme Gestrado (2020).

O cenário pandêmico deixou ainda mais em evidência, no Brasil, os problemas que envolvem a oferta de educação básica pública. De acordo com o levantamento Gestrado (2020), evidenciou-se a precariedade de grande parte das escolas, a defasagem de números de profissionais, a ausência de apoio das redes de ensino e os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias.

A desigualdade econômica e social do país e os problemas de infraestrutura das escolas trazem à tona a relevância de buscar meios e soluções com um plano imediato e diálogo amplo interagindo com toda a comunidade educacional e outros setores da sociedade (Gestrado, 2020). Rosa reforça essa constatação e enfatiza que “esse assunto vai precisar ser amplamente discutido porque a experiência durante o ERE foi algo inusitado para todos os profissionais” [Rosa].

Para Orquídea, de forma mais acentuada, a responsabilidade dos professores aumentou ainda mais, num contexto em que a participação dos pais já deixa muito a desejar: houve a terceirização na educação dos estudantes:

Muitos pais transferem para nós professores a responsabilidade total pela educação dos filhos. Terceirizam. Porque a gente fala “terceirizar educação”, né? [...] Era preciso passar toda uma orientação às famílias. Pela minha apostila, os pais sabiam tudo que ia ser trabalhado. Tinha ali também as proposições curriculares que a Secretaria de Educação prescreve. Alguns pais, por várias questões, não acompanhavam os filhos nas aulas. A gente percebia que uns pais eram negligentes [...]. Então teve essa terceirização, sim, né? De jogar muita coisa para escola. Hoje a gente percebe muito isso na questão do “para casa”. Tem pai que não se dá nem o trabalho de escrever o nome, o endereço, o telefone do filho na agenda! [...] [Orquídea, 2023].

Conforme Blanco (2020, p. 47), “os jovens passaram a navegar livremente no ambiente digital, sem o devido conhecimento ou preparo”. Por isso, é importante colocar em pauta a discussão do tema educação midiática nas escolas, com o objetivo de garantir aos jovens ampliar habilidades para “acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos – dos impressos aos digitais” (*ibidem.*). O autor pondera que a educação para o uso de mídias é muito mais do que checar informações e não compartilhar “*fakenews*”¹¹: é saber ler, escrever e participar ativamente na sociedade com responsabilidade.

¹¹ Notícias falsas.

Machado e Souza (2023), citando Buckingham (2010, p. 49) nos lembra que “o letramento digital é bem mais que aprender a usar o computador e fazer pesquisas na internet. As crianças precisam ser capacitadas a avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-las em conhecimento”. Existe “a preocupação de pais com a mudança de comportamento dos filhos já que o uso em excesso dos dispositivos digitais pode potencializar transtornos de déficit de atenção e a possibilidade de vício ou dependência do jovem com relação ao *smartphone*” (Costa, 2020; Bianchessi, 2020).

Não há como negar que “a tela surge como um novo espaço de escrita e de leitura criando novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento” (Machado; Souza, 2023, p. 104-105).

Essa é uma questão que não se restringe ao período do ERE, em que as aulas virtuais demandavam do estudante um tempo de tela excessivo. A volta ao presencial mostrou que é um assunto importante ao qual a escola tem de se dedicar, como mencionado por Orquídea, pois houve um hiato muito grande entre o pré e o pós-pandemia:

O retorno ao presencial demandou esforços extras para administrar um contexto que ainda não era favorável. A gente fazia bolhas que funcionavam assim: a gente pegava os meninos que tinham muita dificuldade e formava grupinhos de seis, sete crianças para servirem de monitores para ajudar os que estavam mais defasados. A escola forneceu esses equipamentos para gente: luvas, os EPI, proteção e tudo. Os meninos recebiam o material numa caixa higienizada (cada criança tinha a sua caixa, e ninguém podia mexer na caixa do outro). Tinha de haver distanciamento entre os alunos na sala. A merenda tinha de ser higienizada, tudo individual, separadinho. Não tinha recreio, não tinha interação entre os alunos. Fazíamos um horário um pouco mais curto, tipo de duas horas mais ou menos. Tinha o horário de planejamento em que a gente podia trabalhar sem a presença das crianças. Tinha dia que eu chegava na escola duas horas da tarde e saía às quatro e pouco. Em agosto de 2022 é que as coisas foram voltando ao normal. Mas, mesmo assim, ainda com o uso de máscara, com disponibilização de álcool gel em todas as salas. A escola teve de se adequar à nova realidade [Orquídea].

E ainda falando sobre esse retorno ao presencial e mudanças de comportamento no pós-pandemia, Orquídea relata que alguns ainda continuaram a usar máscaras em 2023 devido a alguns fatores:

Algumas crianças ainda usam máscaras, principalmente a criança que tem sintomas gripais. Eu não uso mais a máscara no dia a dia, mas com essa questão da gripe, da influenza, é preciso ficar atento, pois, no ambiente

escolar, a contaminação é frequente. A recomendação é que, se a criança tá com sintoma gripal, não deve ir à escola. O mesmo vale para o professor. Então, se você for à minha escola hoje, verá pessoas que ainda usam máscara. Professores que usam máscara. Ou porque estão com uma leve desconfiança de uma gripezinha ou porque são pessoas com mais idade, ou ainda porque se sentem mais seguros e querem proteger o outro. Mas a obrigatoriedade da máscara não existe hoje mais. Continuamos com o hábito do álcool gel nas salas para higienização frequente [Orquídea].

Outra questão relevante da qual não se pode escapar é a defasagem no aprendizado dos estudantes após o isolamento, como destaca Orquídea:

A gente percebeu uma defasagem muito grande no aprendizado dos meninos, quando eles voltaram para a escola presencialmente. Alguns pais não se sentiram seguros em enviar os filhos no início do retorno, outros mudaram, tiraram os meninos da escola. Tivemos perdas em vários aspectos. Houve, sim, uma defasagem educacional muito grande. Mesmo para os alunos que tinham acesso às mídias, às plataformas e tal. A gente teve muitas resistências. Muitos pais, também, não acompanharam seus filhos. [...] Havia pais que não sabiam nada relacionado ao uso das tecnologias, mídias [Orquídea].

As consequências da pandemia de covid-19 no contexto educacional foram muitas e de diversas naturezas, como relata Orquídea:

Houve alunos que perderam pai, tio, avós. Teve família de aluno que teve de ir para o interior porque o pai tava trabalhando normal. Teve pai de aluno que perdeu emprego. Teve muita criança que ia para a escola para merendar porque não tinha comida porque o pai perdeu o emprego, a mãe perdeu o emprego, e não conseguiam pagar as contas e tudo. A escola ajudava com as cestas básicas. Os alunos da Rede Estadual mais do que os da Rede Municipal passaram por muitas dificuldades. Realmente, a pandemia me levou a pensar no quanto o professor é insubstituível [Orquídea].

Ipê avalia esse período de enfrentamento como uma experiência de luta e de resistência frente ao pouco apoio que receberam do poder público:

Eu não sei se o governo de Minas, na área de educação, caminhou mais do que a prefeitura [referindo-se à rede Municipal de Educação] no período de isolamento. Eu só posso dizer a você que os nossos desafios foram muito grandes, e a nossa luta foi grande. Primeiro, pela nossa vontade de estar com os alunos. A criação dos grupos do *WhatsApp* foi muito debatida. Alguns eram favoráveis, outros contrários. Porque, apesar da nossa vontade de estar com os alunos, o poder público tinha que ter tomado uma providência para nos formar e nos oferecer algum tipo de equipamento para facilitar os encontros virtuais. Até porque nós não somos salvadores da fábrica, não é isso? [Ipê].

Numa avaliação do que foi esse período de ERE, as professoras descreveram suas estratégias de luta e resistência e as lições que ficaram durante esse período que marcou a história da humanidade:

A grande lição de tudo isso: nós tivemos que ser muito resilientes para conviver com isso, né? A necessidade de união e parceria. Porque se a gente não tivesse agarrado umas nas mãos das outras, nem que isso fosse virtualmente, a gente não tinha sobrevivido nem emocionalmente. Fica clara a necessidade de a sociedade se unir não só pela educação. [...] A vacinação no Brasil poderia ter acontecido de uma forma mais rápida. O mesmo ocorre uma educação, não é isso? Demorou-se demais a buscar, por menor que fosse, uma formação para os profissionais, uma ajuda às famílias de baixa renda para ter acesso mínimo que fosse aos recursos tecnológicos necessários no ERE. A minha escola, por exemplo, só voltou ao presencial em junho, e as minhas turmas só voltaram em junho de 2021. Hoje a escola, em termos de tecnologias, teve uns avanços. Conta com *tablets*, alguns *Chrombooks*, mas tem outro problema: não temos um profissional de TI para nos ajudar a gerenciar isso e implementar. Este é um grande desafio: contratar esse profissional. [...]. Com as famílias, nós criamos um laço de afinidade. Muitos alunos e pais, até então, eu não conhecia pelos rostos. Eu acho que nem eles me conheciam direito. E a gente ainda teve de voltar a trabalhar de máscara. E, tinha que ser assim né? [Ipê].

Ipê faz ainda questão de citar a sua relação de pertencimento com sua prática docente:

Fizemos muito para manter esse lugar de pertencimento. Nós [...], fizemos um grupo. Acho que a escola toda. A gente não pode dizer só um grupo. A gente batalhou muito para que isso não se perdesse durante a pandemia. Eu atuava no 4º ano do 2º ciclo. Chegamos a fazer festa junina *online* no *Meet*, sarau de poesias e muito mais. Mas as consequências são graves, né? Houve uma lacuna muito grande na educação. Nós estamos correndo atrás, mas a sociedade também tem que ajudar [Ipê].

Rosa termina ressaltando a relevância da formação continuada, tão importante em sua atuação docente e que deve ser constante na carreira do professor:

A Secretaria deve dar esse suporte. Eu até acho que em Belo Horizonte é oferecido um suporte na formação profissional do docente, mas tem alguns professores que acham que não precisam. E a pandemia mostrou que, em qualquer situação, a gente precisa de formação profissional. Precisa! E ela mostrou tanto isso, que a gente precisou aprender novas coisas para mudar nossa metodologia. Se o que a gente passou na pandemia não mudar minha postura como profissional no regime presencial, eu não terei aprendido nada porque dominar um pouco a tecnologia não foi só uma necessidade, foi algo obrigatório. Como eu já falei, eu tive que refazer minha metodologia, porque eu tinha dois alunos especiais e eu não podia deixá-las simplesmente olhando para a tela. Eu tive que mudar minha forma de dar aula. Se isso não mudar minha prática hoje no regime presencial, eu só terei passado pela pandemia. O que vivemos precisa me fazer repensar. Não é à toa que eu voltei a fazer uma pós-graduação. Já tinha feito uma e eu estou fazendo uma agora em ensino lúdico [Rosa].

Com base nos depoimentos dessas professoras, há uma reflexão importante a se fazer quanto à prática docente, que interfere em todas as esferas sociais. A apropriação das TDIC pelos estudantes possibilita a construção coletiva e colaborativa dos saberes. Os estudantes passam a ser protagonistas e ao mesmo tempo autônomos no processo de ensino e aprendizagem (Machado; Souza, 2023). Todavia, é relevante que os estudantes sejam orientados a avaliar as informações adquiridas nos meios digitais de maneira crítica, de forma a serem capazes de selecionar fontes seguras, transformando a sua experiência em aprendizado (Machado; Souza, 2023). Com efeito, “a incorporação das TDIC no processo educacional constitui um caminho sem volta e pode oportunizar experiências de ensino e aprendizagem inéditas” (Machado; Souza, 2023, p. 112).

Vale destacar que o estilo de aprendizagem é o conjunto de sentidos, comportamentos e atitudes que influenciam a forma como os estudantes aprendem e interagem com os professores no processo de ensino-aprendizagem (Cruz; Souza, 2022), com “colegas e objetos de aprendizagem e servem de indicadores cognitivos, afetivos e fisiológicos que são usados no desenvolvimento de novos conteúdos educacionais” (Cruz; Souza, 2022, p. 35).

Isso posto, tecem-se, a seguir, as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado, é válido ressaltar novamente que esta pesquisa passa a existir a partir do cenário da pandemia de covid-19 anunciado no dia 11 de março de 2020. Período que a população mundial foi orientada a manter o distanciamento ou isolamento social, denominado de *lockdown* e o uso obrigatório de máscaras para evitar a contaminação pelo coronavírus. Em razão desse cenário, novos hábitos e medidas foram adotados, e as relações de trabalho e familiares sofreram grandes impactos. A ciência se deparou, assim, com o novo e se viu impotente com tamanha proporção de um vírus que foi causa de milhares de óbitos.

No Brasil, assim como em todos os países do mundo, a partir da propagação do vírus e da doença, com altas taxas de contaminação e óbitos, o isolamento social passou a ser uma imposição, e o trabalho em *home office* tornou-se necessário e obrigatório em diversos segmentos da economia. Neste período, a ansiedade e o medo causados pela pandemia, pelo desconhecimento da doença, pela falta de vacinas e pelos elevados números de óbitos, obrigaram a alteração da rotina do trabalho, tanto em sua forma como em seu local de realização.

Diante desse cenário, como pedagoga e professora, principalmente na rede estadual de Minas Gerais, surgiu-me a inquietude de entender como se desenvolveria o processo de ensino-aprendizagem nas escolas frente à pandemia de covid-19, em especial na Prefeitura de Belo Horizonte - PBH, com o surgimento de um cenário inesperado, que trouxe grandes desafios e tirou todos da “zona de conforto”.

A pesquisa de campo demarcou um público de quatro professoras que atuam nos Ciclos I e II, que foram convidadas a responder um questionários *online* e entrevistas semiestruturadas. O objetivo principal foi o de compreender como essas professoras vivenciaram o trabalho docente no ERE durante a pandemia, assim como analisar os possíveis impactos no trabalho docente devido a esse modelo de ensino mediado por tecnologias digitais. Também se investigou a transformação do espaço privado das professoras em sala de aula e a consequente divisão sexual do trabalho doméstico; suas estratégias de luta e de resistência.

Com base nas entrevistas realizadas, verificou-se que as professoras tiveram de exercer suas estratégias de luta e resistência, permitiram-se apreender novas metodologias, o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico, como evidencia Paulo Freire

(1996) a respeito da aprendizagem. Em seus relatos, as professoras participantes descreveram a falta de identidade e lugar de pertencimento com a divisão do tempo. Os impactos na saúde também foram sentidos de maneira contundente, com crises de estresse e ansiedade. Ademais, relataram que experienciaram certa invasão de privacidade, quando viram seu ambiente doméstico se tornar um espaço público. Também tiveram que lidar com a dificuldade, ou mesmo falta, de acesso à internet, principalmente por parte dos estudantes e uma expressiva defasagem educacional.

As professoras entrevistadas revelaram, ainda, que foi preciso buscar formação mais qualificada, na maioria das vezes de maneira independente, além de conviver com o medo e as perdas vivenciados durante a pandemia. Também foi necessário enfrentar as dificuldades de apreender novas formas de ensinar com o apoio das TDIC em suas práticas docentes num curto espaço de tempo. Evidenciou-se, com base nos relatos dessas experiências, que o município não deu às professoras condições ideais para a realização da docência à distância, tais como subsídios financeiros para a aquisição de recursos tecnológicos, bem como treinamentos adequados para a utilização de mídias digitais.

Os dados analisados mostraram que as mulheres absorveram uma carga de trabalho ainda maior que a usual no período da pandemia, especialmente as mulheres professoras durante o ERE, e também deixaram claro que a conhecida desigualdade entre o homem e a mulher na divisão de responsabilidades domésticas tornou-se mais evidente no período de isolamento social.

A temática discutida nesta pesquisa, dada à sua importância, merece ser ampliada em futuros estudos, de forma a não só chegar a constatações, mas também a fim de buscar soluções para problemas latentes que o ERE trouxe à tona, como a necessidade de se investir na formação de professores para a utilização dos recursos das TDIC no trabalho docente presencial bem como futuras situações em que o ensino só seja possível remotamente, como o foi nos anos de 2020 e 2021 em razão da maior crise sanitária que o mundo experimentou nos últimos 100 anos.

Entre as limitações da pesquisa destaca-se o acesso à direção da escola, o atendimento burocrático e moroso da secretaria para conseguir a permissão para desenvolver a pesquisa e o acesso aos documentos necessários, tal fato demandou mais tempo ocasionando ansiedade pesquisadora e medo de não ser possível desenvolver a pesquisa no prazo hábil. Outra dificuldade foi que houve um número menor de professoras interessados em participar da pesquisa.

Outro fator percebido pela pesquisadora foi a conciliação da carga de trabalho formal com os estudos não sendo possível dedicação exclusiva ao mestrado.

Por conseguinte, a produção textual desenvolvida neste trabalho de pesquisa não se esgota por aqui, mas aponta importantes indícios da necessidade de aprofundar na temática a fim de trazer discussões com mais senso crítico sobre a acessibilidade para a formação de professores e a posição da mulher na sociedade serem genuínas e satisfatórias. Além disso, os dados desta pesquisa mostraram que a maioria das participantes declararam ser a principal fonte de renda familiar, o que pode indicar uma lacuna a ser investigada em futuros estudos.

Espera-se que esta pesquisa não se limite somente à comunidade acadêmica, mas a todas as esferas sociais e governamentais com conhecimentos tácitos e teóricos, permitindo assim, aos atores envolvidos mais aplicabilidade e resultados pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem constituído por cada instituição e sistema.

REFERÊNCIAS

- ABED. Pesquisa sobre ensino remoto na Educação Básica. **Associação Brasileira de Educação A Distância (ABED)**, 22 jun. 2020. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/1775/pesquisa_sobre_ensino_remoto_na_educacao_basica. Acesso em: 10 de abril. 2023.
- ABREU, Alice Rangel de Paiva; JORGE, Ângela Filgueiras; SORJ, Bila. Desigualdade de Gênero e Raça. O Informal no Brasil em 1990. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, 2º semestre de 1994. Número especial.
- ANDRADE, Elizabete Rodrigues da Silva de. **Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia**: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF. 2020, 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura de pedagogia) - Universidade de Brasília, faculdade de Educação, Brasília-DF, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos Da Escola**, v.14, n. 30, p. 754-771, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1208>. Acesso em: 8 mai. 2023.
- ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. **Movimento-Revista De educação**, Niterói, RJ, ano 2, v. 2, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i2.251>. Acesso em: 7 dez. 2023.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Verônica. Reflexões acerca da constituição sexuada do sujeito em Danièle Kergoat. **Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 53, p. 40-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/51114>. Acesso em: 7 nov. 2023.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Rio Grande do Sul-UFRGS**, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-adistancia/>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- BIANCHESSI, Cleber. **Nomofobia e a dependência tecnológica do estudante**. Curitiba: Bagai, 2020.

BIERNATH, André. 3 anos de pandemia de covid-19: o que esperar da doença daqui em diante no Brasil. **Da BBC News Brasil em Londres**, 11 de mar. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cql78kyj3k3o>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BLANCO, Patrícia. Entre a percepção e a realidade, a educação midiática é o bom caminho a seguir. ALMEIDA, Fernando *et al.* (Org.). *In: Cultura, educação e tecnologias em debate*. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação Sesc São Paulo, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/20201112161609/SESC_CETICbr-Cultura_educa%C3%A7%C3%A3o_e_tecnologias_em_debate_volume%203.pdf. Acesso em: 24 mai. 2023.

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMBI, Eduardo. *In: CAMBI, Eduardo (Org.). Pandemia da covid-19: reflexões sobre a sociedade e o planeta* [recurso eletrônico]. Curitiba: Escola Superior do Ministério Público do estado do Paraná (MPPR), 2020. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/Image/publicacoes/PandemiadaCovid-19Reflexoes_sobreasociedadeeoplaneta.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

CAVALLINI, Marta. Pandemia adiantou mudanças no mundo do trabalho; veja as 10 principais tendências. **Portal G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/06/19/pandemia-adiantou-mudancas-no-mundo-do-trabalho-veja-as-10-principais-tendencias.ghtml>. Acesso em: 11 abr. 2023.

COSTA, Valdelúcia Alves da; LEME, Erika Souza. Tecnologias na educação. Desafios à formação e à práxis. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 65, p. 135-148, 2014. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie65a08.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

COSTA, Renata Luiza da. Recomendações de Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação da BNCC para a Educação Básica e a Realidade Escolar Brasileira. **Revista Anápolis Digital**, v. 11, n. 2, p. 69-89, 2020. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/vol11/5.pdf>. Acesso em 4 set. 2023.

CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CRUZ, Thiago Fiuza de Sousa; SOUZA, Natália Trindade de. Desenvolvimento de conteúdos digitais da Educação a Distância para a Educação Profissional e Tecnológica: um conceito baseado nas teorias e estilos da aprendizagem. *In*: GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro (Org.). **Práticas Pedagógicas na EaD**. Goiânia: Alta Performance, 2022.

DUNCAN, Simon. Policy discourses on ‘reconciling work and life’ in the EU. **Social Policy and Society**, v. 1, n. 4, p. 305–314, 2002. Disponível em: <https://is.muni.cz/el/1423/jaro2006/SOC118/um/1177992/Duncan.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

FALQUET, Jules. Repensar as relações sociais de sexo, classe e “raça” na globalização neoliberal. **Mediações**, v. 13, n. 1-2, p. 121-142, jan./jun. – jul./dez. 2008. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3290>. Acesso em: 7 ago. 2023.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1996 [recurso eletrônico]. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2016/pdf-pedagogiadautonomia-paulofreire.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação**: teoria e prática. 3.ed. Editora Vozes, 2013, p. 29-38.

GESTRADO - UFMG. Relatório técnico. **Trabalho em tempos de pandemia**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-3108-compactado.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GOMES, Magda Lopes. Fascite plantar. **SAUDEBEMESTAR.PT**, 2022. Disponível em: <https://www.saudebemestar.pt/pt/clinica/ortopedia/fascite-plantar/>. Acesso em: 7 mai. 2024.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GIFFONI, Iomara Albuquerque; LOPES, Mariana Prado. EaD: um olhar sobre as tendências após a pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 45, p. 1-20, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/45.2023.23190>. Acesso em: 24 out. 2023.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; OLIVEIRA, Eliane Silvestre; MENESES, Rejane Cassiano Vieira; FONSECA, Renata Gadoni Porto Fonseca. COVID-19 um ano depois: impactos na educação de uma escola pública sob perspectiva dos professores. *In*: GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro (Org.). **Práticas**

pedagógicas na EAD e no ensino remoto: novos caminhos de ensino e aprendizagem. Goiânia: Alta Performance, 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 150-170. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>. Acesso em: 8 abr. 2023.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Atualidade da divisão sexual e centralidade do trabalho das mulheres. **Revista de Ciências Sociais-Política & Trabalho**, n. 53, p. 22-34, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/50869>. Acesso em 9 mar. 2023.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (org.). **Cuidado e cuidadoras:** as várias faces do trabalho do care. São Paulo: Atlas, 2012.

HIRATA, Helena. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 1, p. 15-22, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/M4ycWQHC74JXtmXcfqNxTyy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HIRATA, Helena Sumiko. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Revista tecnologia e sociedade**, v. 6, n. 10, p. 1-7, 2010. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2557>. Acesso em 4 mai. 2023.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Os paradigmas sociológicos. S. Baçal (org.). **Trabalho, educação, empregabilidade e gênero**, Manaus: EDUA, 2009, p. 173-189.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. **Trabalho (o conceito de)**. Dicionário crítico feminino. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do Trabalho Profissional e Doméstico: Brasil, França e Japão. In: COSTA, Albertina de Oliveira *et al.* (orgs.). **Mercado de Trabalho e Gênero:** comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 264-278.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos De Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595–609, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2023.

HIRATA, Helena. Por quem os sinos dobram? Globalização e divisão sexual do trabalho. In: TEIXEIRA, Marilane *et al.* (Org.). **Trabalho e Cidadania Ativa para as Mulheres: desafios para as políticas públicas**, 2003, 149 p. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05634.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

HIRATA, Helena; MARUANI, Margareth. **Novas fronteiras da desigualdade:** homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: SENAC, 2003.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. O conceito de trabalho. *In*: EMÍLIO, Marli *et al.* (org.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres**: desafios para as Políticas Públicas. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

HIRATA, Helena. **Nova Divisão Sexual do Trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena. Divisão das relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito do trabalho. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 65, jan/mar. 1995.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017, 147 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101459>. Acesso em: 10 abr. 2023.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021, 134 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

JANONE, Lucas. Estudos relacionam problemas de saúde físicos e mentais com o home office. **CNN Brasil**, 1 nov. 21. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/estudos-relacionam-problemas-de-saude-fisicos-e-mentais-com-o-home-office/>. Acesso em: 5 out. 2023.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais: *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (org.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 86, p. 93-103, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/hVNNxSrszcVLQGfHFf85kk/?lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2024.

KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. *In*: HIRATA, Helena *et. al.* (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo da reprodução das relações sociais à sua subversão. **Pro-posições**, v. 13, n. 1, p. 47-59, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2125/37-dossie-kergoatd.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

KERGOAT, Danièle. Da divisão do trabalho entre os sexos. *In*: HIRATA, Helena (Org.) **Divisão capitalista do trabalho. Tempo Social. Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 73- 103, 1989.

KERGOAT, Daniele. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. *In*: LOPES, Marta J. M.; MEYER, Dagmar E.; WALDOW, Vera R. (Orgs.) **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KYRIACOU, Chris. Teacher stress: directions for future research. **Educational Review**, v. 53, n. 1, p. 27- 35, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248971055_Teacher_Stress_Directions_for_future_research. Acesso em: 7 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MACHADO, Silvia Cota. **Percepções de professores de ciências e matemática da educação profissional técnica de nível médio do CEFET-MG sobre a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas**. 2021, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, Belo Horizonte, 2021.

MACHADO, Silvia Cota; SOUZA, Amanda dos Santos Rêda de. Desafios das escolas contemporâneas: impactos do letramento digital na formação de estudantes da geração z. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, 2023.

Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3629>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MARCONDES, Mariana Mazzini. **Transversalidade de gênero em políticas de cuidado: uma análise comparada das políticas de cuidado infantil no Brasil, Argentina e Uruguai durante o giro à esquerda**. 2019. 332 f. Tese (Doutorado) FGV, 2019.

MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras: UFLA, 2022.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Escriba, 1968.

MATTAR, João. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. João Mattar, Daniela Karine Ramos (Org.). São Paulo: Edições 70, 2021.

MENA, Fernanda. Pesquisa aponta que afazeres domésticos dificultam home office para 64,5% das mulheres. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/> Acesso em 9 maio. 2023.

MENES, Stefani. O futuro é promissor. *In*: CAMBI, Eduardo (Org.). **Pandemia da Covid-19**: reflexões sobre a sociedade e o planeta [recurso eletrônico]. Curitiba: Escola Superior do Ministério Público do estado do Paraná (MPPR), 2020. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/Image/publicacoes/PandemiadaCovid-19Reflexoes_sobreasociedadeeoplaneta.pdf. Acesso em: 8 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 40, p.10-20. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

MOLL, Sonja Gabriella; SOUSA, Clarilza Prado de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Desafios de ser professor durante a pandemia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.19, n. 58. 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/articloe/view/10466>. Acesso em 5 jan. 2024.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O trabalho duplicado – a divisão sexual do trabalho e na reprodução**: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OLIVEIRA, Simone Santos *et al.* Relações sociais de sexo/gênero, trabalho e saúde: contribuições de Helena Hirata. **Saúde debate** [Internet]. 19º de outubro de 2021 [citado 30º de maio de 2024];45(especial 1 out):137-53. Disponível em: <https://saudeemdebate.org.br/sed/article/view/4819>. Acesso em 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Maria Gabrielle Lazarinyde; OLIVEIRA, João Lucas. **Ensino remoto emergencial na educação básica durante a pandemia de covid-19**: como duas professoras trabalham a adição nesse novo cenário educacional em duas escolas públicas municipais. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Matemática). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

OPAS. Historico-dapandemia-covid-19. **Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)** (s.d.). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 5 dez. 2023.

O POVO. Home office desigual: o trabalho remoto para mulheres. **Portal o povo**, 16 mar. 2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/especialpublicitario/empreender/2021/03/16/home-office-desigual--o-trabalho-remoto-para-mulheres.html>. Acesso em: 4 jan. 2024.

PERON, Alcides Eduardo dos Reis. O pós-pandêmico é atual pandêmico: por imaginários desgovernados. **ComCiência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, dossiê 218 de 10 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.comciencia.br/o-pos-pandemico-e-atual-pandemico-por-imaginarios-desgovernados/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PATEMAN, Carole. **The Disorder of Women**. Stanford: Stanford University, 1989.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 30, p. 205-251, 1998.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!** Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração. 2011. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-concentuais em perspectiva marxista. **Trabalho e Educação**, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9440>. Acesso em: 7 jun. 2023.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; SALATA, André; COSTA, Lygia; RIBEIRO, Marcelo Gomes. Desigualdades digitais: acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. **Análise Social**, Lisboa, v. 207, n. 48, p. 288-320. 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/23376>. Acesso em: 6 jan. 2023.

ROSA, Mislene Aparecida Gonçalves. **Competências do feminino? Normas, saberes e valores no ofício de costureiras**. 2022. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022.

ROSA, Mislene Aparecida Gonçalves. **Competências do feminino? normas, saberes e valores no ofício de costureiras**. Belo Horizonte: Selo FAE, 2023. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/08/Livro-Competencias-do-Feminino_-Mislene-Rosa.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2023.

SILVA, Manuel Carlos; JORGE, Ana Reis; QUEIROZ, Aleksandra. Divisão sexual do trabalho doméstico: entre representações e práticas. **Configurações - Revista de Ciências Sociais**, Braga, v. 9, p. 135-159, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/1158>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SILVA, André Nogueira; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Quando os recursos digitais presentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem são considerados objetos de aprendizagem: um estudo de caso. GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro (Org.). **Práticas pedagógicas na EAD e no ensino remoto: novos caminhos de ensino e aprendizagem**. Goiânia: Alta Performance, 2022.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; PAULA, Kely Maria Pereira de; BATISTA, Elisa Pozzatto. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 15-36, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bPDgWC8X4KbncZ8VNxFdHsn/?lang=pt#>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SUTTO, Giovanna. 62% dos brasileiros ficaram mais estressados com o trabalho no home office, diz estudo do LinkedIn. **InfoMoney**, 3 jun., 2020. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/carreira/62-dos-brasileiros-ficaram-mais-estressados-com-o-trabalho-no-home-office-diz-estudo-do-linkedin/>. Acesso em: 9 jan. 2023.

TEDESCO, Anderson Luiz; GIANCHINI, Jaqueline; RAMON, Marizela Silvana. **Educação e tecnologia: indagações sobre a práxis**. Curitiba: Bagai, 2020.

TOLEDO, Cecília. Mulheres. **O gênero nos une, a classe nos divide**. 2 ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da COVID-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00331>. Acesso em: 5 ago. 2023.

UNFPA. Reportagens: a igualdade de gênero como degrau para o desenvolvimento sustentável. Fundo de População das Nações Unidas, 2020, p. 1-16. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/reportagens_-_a_igualdade_de_genero_como_degrau_para_o_desenvolvimento_sustentavel_-_unfpa_brasil.pdf. Acesso em: 5 mai. 2023.

UNICEF. **Relatório da ONU: ano pandêmico marcado por aumento da fome no mundo**, UNICEF, 12 julho 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/relatorio-da-onu-ano-pandemico-marcado-por-aumento-da-fome-no-mundo>. Acesso em: 1 de mai., 2023.

VITAL, Fábio Henrique; OLIVEIRA, Poliane de Jesus Dorneles; ROSA, Rafael Vicente. Formação Docente para atuação em EaD: desafios da prática educacional frente às novas tecnologias digitais. In: **Práticas pedagógicas na EAD e no ensino remoto: novos caminhos de ensino e aprendizagem**. GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro (Org.). Goiânia: Alta Performance, 2022.

ZELIZER, Viviana. A economia do care. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nádyra Araújo (Org.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do care. São Paulo: Atlas, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4120827/mod_resource/content/2/Zelizer%20%282012%29%20CuidadoCuidadoras_Cap1.compressed.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO**Perfil sócio acadêmico-econômico-cultural:**

Nome: _____

1. Qual o sexo e idade? _____

2. Qual o seu estado civil? Têm filhos? _____

3. Nível de escolaridade:

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-doutorado

4. Tempo de formação: _____

5. Sua renda salarial está em uma escala de:

() 1 a 5 salários;

() 5 a 10 salários;

() 10 a 15 salários;

() Acima de 15 salários.

6. De onde vem a fonte de renda? _____

7. Onde lecciona atualmente? _____

8. Com quantas turmas atua na escola? _____

9. Tempo de atuação na instituição: _____

APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
PERGUNTA	OBJETIVO
1 - Quais foram os impactos em sua prática docente quanto a sua saúde e sociabilidade, diante do trabalho múltiplo e simultâneo? 2- Aponte as dificuldades da transformação de seus espaços público e privado em um só. 3- Como se deu o manuseio da utilização de tecnologias digitais em sua prática educativa?	➤ Identificar, nas perspectivas das professoras entrevistadas, os impactos causados em sua prática docente, assim com em sua saúde e sociabilidade, diante do trabalho múltiplo e simultâneo, da inusitada fusão entre os espaços público e privado, da divisão sexual do trabalho doméstico e da compulsória utilização de tecnologias digitais em suas práticas educativas.
4-Como foram desenvolvidas e utilizadas as estratégias de luta e resistência, quanto ao trabalho docente e doméstico durante o isolamento social e o Ensino Remoto Emergencial (ERE)?	➤ Evidenciar as estratégias de luta e resistência adotadas pelas mulheres professoras para a realização simultânea do trabalho docente e doméstico durante período de ERE.

APÊNDICE 3 - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA EM COPARTICIPAÇÃO DE PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE



ESCOLA MUNICIPAL MARCONI

Reconhecido pelo decreto n.º 2285 de 13 de novembro de 1972
Avenida do Contorno 8476 - Stº Agostinho - B. H. - CEP - 30110-120

ESCOLA MUNICIPAL MARCONI
Decreto de criação Lei 928/62 de 22/08/62
Dec. de denominação n.º 11064 de 19/06/02
AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO
ENSINO FUNDAMENTAL
Port. SMED N.º 133/2010 de 21/10/2010
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Port. SMED N.º 384/2015 de 04/12/2015
ENSINO MÉDIO
Port. SEE/MG 532/76 - Port. SEE/MG 441/80
Port. SEE/MG 410/81 e Res. Port. SEE/MG 6318/87
Av. Contorno, 8476 - Santo Agostinho
CEP 30.110-062 - BH - MG - Telefex 3277-8860
e-mail: emm@pbh.gov.br

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Irizete Cifani da Conceição, na qualidade de responsável pela Escola Municipal Marconi, autorizo a realização da pesquisa intitulada Trabalho Docente Em Tempos De Pandemia: Perspectivas De Professoras Da Educação Básica a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador (a) Fernanda Cordeiro Lisboa, e declaro que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

Belo Horizonte, 18 de novembro 2022

Irizete Cifani da Conceição

Irizete Cifani da Conceição

Irizete Cifani da Conceição-BM 73578-0
Diretora de Escola Municipal
Nomeação no DOM: 06/01/2022

ESCOLA MUNICIPAL "MARCONI"
Prefeitura de Belo Horizonte
Ensino Fundamental e Ensino Médio
Criação Lei Mun. N.º 828 de 2-08-62
Denom. Dec. Mun. N.º 2285 de 13-11-72
Rec. Resol. SEE-MG N.º 6318 de 12/05/87
Av. do Contorno N.º 8476 - São Agostinho
CEP: 30110-120 - Fone: 3277-8874 - BH-MG.

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- QUESTIONÁRIO

TCLE (QUESTIONÁRIO) Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 2022.

Prezada professora, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. O tempo aproximado de preenchimento do questionário é de 15 minutos.

Este convite se deve ao fato de você atender ao critério de inclusão “ser docente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, atuante na Educação Básica”. Sua participação será muito útil para o andamento da pesquisa por representar o corpus de análise. A pesquisadora responsável pela pesquisa é Fernanda Cordeiro Lisboa, RG- MG12.131.435, pedagoga no Órgão Central em Belo Horizonte, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. O contato será primeiramente com a direção da escola, no intuito de auxiliar a conhecer as professoras, fazendo um convite amplo para participarem da pesquisa. Posteriormente, a critério das interessadas o contato será via telefone, *whatsapp* ou *e-mail*, explicando os objetivos da pesquisa. Os critérios de inclusão para a pesquisa serão professoras dos Ciclos I e II, da educação básica, com formação em pedagogia e/ou licenciatura plena, os quais estão atuando em sala de aula, com acesso a computadores e a internet. E o de exclusão será nenhum, desde que atendam aos critérios de inclusão. A participação é voluntária e se dará via *Google Forms*, questionários online e entrevistas presenciais em fevereiro e março de 2023, com roteiro semiestruturado para registrar e observar o fenômeno social, em especial quanto ao exercício da autonomia da escolha e formação social, principalmente dessas mulheres, professoras ao longo de suas carreiras e vivências. Se aceitarem a participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a produção acadêmica da área da Educação que deixa “lacunas” dentro dessa temática; por se tratar de um tema recente decorrente da pandemia e assim, precisa ser problematizado. Pois diante desses fenômenos sociais, houve a relevância da

interlocução em repensar o trabalho produtivo e reprodutivo que a mulher atua, muitas vezes explicitado, mas nem tanto na modalidade home office. Na perspectiva das professoras, objetiva-se desvelar como esse momento foi vivenciado diante do trabalho múltiplo e simultâneo, da inusitada transformação de seus espaços público e privado em um só e da compulsória utilização de tecnologias digitais em suas práticas educativas. Busca-se a compreensão e um repensar da formação e do trabalho docente frente a situações imprevistas, à utilização de tecnologias digitais como ferramentas para o ensino-aprendizagem e a divisão sexual do trabalho doméstico. A pesquisa utilizará como arcabouço teórico-metodológico a análise de partes do discurso que ajudem a responder as questões de pesquisa serão selecionados e analisados à luz das teorias sobre Formação e Trabalho Docente e Divisão Sexual do Trabalho. Pois os professores não estavam preparados para realizar um trabalho desta natureza que é o trabalho docente, de forma remota, que, exigiu essa formação continuada condizente com a demanda, este contexto pandêmico revelou a demanda de um novo perfil de professor/a, ou seja, a necessidade de um/a profissional que domine as tecnologias da docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto informação e comunicação, que enfrente o cenário de mudanças e incertezas, que repense e refaça a prática pedagógica para contemplar as necessidades de aprendizagens dos/as estudantes, em suma, essa situação exigiu dos/as docentes novos saberes e conhecimentos para o ensino remoto. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento deste questionário online. Vale à pena ressaltar que esse questionário faz parte da análise inicial sobre o tema e, caso seja necessário, uma segunda etapa será desenvolvida por meio de entrevista semiestruturada, para aprofundamento de determinados assuntos. Nesse sentido, você poderá ser convidado novamente a participar dessa pesquisa em um segundo momento, caso deseje. Torna-se importante salientar que sua participação nessa primeira etapa não o obriga a participar da segunda, sendo facultada sua participação na próxima etapa. Os benefícios para os participantes dessa pesquisa serão indiretos, pois os dados coletados fornecerão subsídio para uma reflexão sobre a prática docente no ERE (Ensino Remoto Emergencial) na Educação Básica, bem como fomento para novas pesquisas acerca desta temática.

A participação poderá expô-la a riscos mínimos como cansaço físico e/ou mental relacionado ao ambiente virtual, ao tempo gasto no preenchimento do questionário,

desconforto pela possibilidade de haver questões que remetam a lembranças de possíveis situações desgastantes, e risco de perda de anonimato decorrentes das limitações das tecnologias utilizadas. Apesar de individuais e sigilosas, o formato virtual do questionário não assegura totalmente a confidencialidade das informações, estando sujeito ao potencial risco de violação, contudo a pesquisadora responsável assegura que fará tudo que estiver ao seu alcance para que situações como esta não ocorram. Se isto ocorrer você poderá deixar de responder alguma questão e/ou interromper sua participação e retomá-la posteriormente, se assim o desejar. Perda do anonimato, privacidade e sigilo: reputação: Uso de plataforma reconhecida; Recomendação de usar computador pessoal; Recomendação de usar rede protegida; Recomendação de não deixar aberto o *Google Forms*; Recomendação de usar um ambiente isolado; não uso de arquivos anexados; não uso de *e-mail* com lista de endereçados. Infestação por ameaças virtuais (como trojan, vírus, *worm*, *spam*, *phishing*): Roubo de identidade; “Tratamento” de computador; perda de arquivos, desgaste com publicidade não requisitada. Recomendação de usar pacote antivírus. Demanda intelectual excessiva: Cansaço, mental, ansiedade: Recomendação de interrupção da pesquisa; Planejamento de tempo máximo requerido de 40 minutos; Opção de não responder as questões; Explicações prévias do questionário, que não demanda uso de cálculos e nem se cobra/penaliza respostas incorretas. Como forma de minimizar os possíveis risco, as seguintes estratégias serão adotadas: garantia de que os participantes serão identificados por códigos, além da opção de se fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo o registro da plataforma virtual utilizada. Vale a pena ressaltar que se a pesquisadora perceber algum risco ou danos à saúde do participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento, a mesma será cancelada. Também será assegurado aos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, o direito à assistência integral e à indenização, os quais serão custeados pela pesquisadora responsável.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável, não sendo os participantes identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer formato. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador

de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido: – A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo; – A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza; – A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário; – O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou a interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável; – O acesso aos resultados da pesquisa; – A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa; – O acesso a este Termo. A pesquisa emprega como instrumento de coleta de dados um questionário aberto, online, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados, utilizando a plataforma *Google Forms*, da empresa *Google*. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa *Google* utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A pesquisadora tomará todos os cuidados para proteção dos dados. Contudo, para obtê-los, será utilizada a plataforma *Google Forms*, ferramenta digital gratuita, e apesar de confiarmos na política de confidencialidade da empresa, não podemos garantir a inviolabilidade dos dados. A política de privacidade da empresa está disponível em <https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR>. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa *Google* quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário. Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, a pesquisadora responsável assegura que: – O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa. – Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas. Antes da aplicação do questionário o TCLE será disponibilizado

novamente no ambiente virtual e você terá acesso a um resumo dos tópicos que serão abordados no questionário (enviado previamente via *e-mail*), lhe permitindo previamente avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa. No caso da pesquisa em questão os tópicos abordados no questionário serão: trabalho docente; ensino remoto emergencial; *home office*; divisão sexual do trabalho.

– Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa. – Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do *e-mail*: nandacordeirolisboa@gmail.com. Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao *e-mail*. – A pesquisadora responsável fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do questionário e suas respostas na plataforma *Google Forms*. Após o término da pesquisa, o material permanecerá arquivado de modo seguro, em arquivo digital no computador pessoal da pesquisadora e em pen drive próprio, por pelo menos cinco anos, após os quais serão destruídos. – Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de *e-mail*: nandacordeirolisboa@gmail.com, e também marcando a opção disponível neste formulário para receber o TCLE impresso e rubricado. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável. Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao(à) pesquisador(a), por *e-mail*: nandacordeirolisboa@gmail.com, telefone (31) 973530094, pessoalmente ou via postal para Rua Nelson de Paula Pires, 50, Ap. 201 – Pongelupe. Bairro Urucuia. CEP: 30628-030. Belo Horizonte/ MG. Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade,

e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus Gameleira; *E-mail*: dppg-cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da
 pesquisa. Assinatura do participante da
 pesquisa: _____ Assinatura do
 pesquisador: _____ Belo
 Horizonte, _____ de _____ de 20____. Se desejar receber os resultados da
 pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu *e-mail* ou, se
 preferir, seu endereço postal, no espaço a
 seguir: _____

☐ RESULTADO DA PESQUISA ☐ TCLE IMPRESSO E RUBRICADO

APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- ENTREVISTA

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em _____ de _____ de 20____.

Prezado(a) professor (a), você está sendo convidado(a) a participar da segunda etapa da pesquisa intitulada: TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. O tempo aproximado de duração da entrevista é de 30 minutos.

Este convite se deve ao fato de você ser docente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, atuante na Educação Básica de ensino e já ter participado da primeira fase desse estudo por meio do questionário online, critério de inclusão utilizado, e sua participação será muito útil para o andamento da pesquisa por auxiliar no aprofundamento do tema pesquisado. A pesquisadora responsável pela pesquisa é Fernanda Cordeiro Lisboa, RG - MG12.131.435, pedagoga no Órgão Central em Belo Horizonte, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

O contato será primeiramente com a direção da escola, no intuito de auxiliar a conhecer as professoras, fazendo um convite amplo para participarem da pesquisa. Posteriormente, a critério das interessadas o contato será via telefone, *whatsapp* ou *e-mail*, explicando os objetivos da pesquisa. Os critérios de inclusão para a pesquisa serão professoras dos Ciclos I e II, da educação básica, com formação em pedagogia e/ou licenciatura plena, os quais estão atuando em sala de aula, com acesso a computadores e a internet. E o de exclusão será nenhum, desde que atendam aos critérios de inclusão. A participação é voluntária e se dará via *Google Forms*, questionários online e entrevistas presenciais em fevereiro e março de 2023, com roteiro semiestruturado para registrar e observar o fenômeno social, em especial quanto ao exercício da autonomia da escolha e formação social, principalmente dessas mulheres, professoras ao longo de suas carreiras e vivências. Se aceitarem a participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a produção

acadêmica da área da Educação que deixa “lacunas” dentro dessa temática; por se tratar de um tema recente decorrente da pandemia e assim, precisa ser problematizado. Pois diante desses fenômenos sociais, houve a relevância da interlocução em repensar o trabalho produtivo e reprodutivo que a mulher atua, muitas vezes explicitado, mas nem tanto na modalidade home office. A referida pesquisa objetiva desvelar como o Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia do SARS-Cov2, foi vivenciado por professoras da Educação Básica, a fim de se compreender e repensar a formação e o trabalho docente frente a situações imprevistas, à utilização de tecnologias digitais como ferramentas para o ensino-aprendizagem, da inusitada transformação dos espaços público e privado em um só, e da divisão sexual do trabalho doméstico.

A pesquisa utilizará como arcabouço teórico-metodológico partes do discurso que ajudem a responder as questões de pesquisa serão selecionados e analisados à luz das teorias sobre Formação e Trabalho Docente e Divisão Sexual do Trabalho. Sua participação nesta segunda etapa da pesquisa consistirá na participação da entrevista, que será presencial, como forma de aprofundamento nas questões abordadas anteriormente no questionário. Os benefícios para os participantes dessa pesquisa serão indiretos, pois os dados coletados fornecerão subsídio para uma reflexão sobre a prática docente no Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Básica, bem como fomento para novas pesquisas acerca desta temática. A participação poderá expô-la a riscos mínimos como cansaço decorrente do tempo gasto na participação na entrevista, desconforto pela possibilidade de haver questões que remetam a lembranças de algumas situações desgastantes, constrangimento e timidez durante a realização das entrevistas, risco de perda de anonimato decorrentes das limitações das tecnologias utilizadas. Se isto ocorrer, você poderá deixar de responder alguma questão e/ou interromper sua participação e retomá-la posteriormente, se assim o desejar. Devido ao contexto pandêmico do SARSCov 2, o uso de máscaras, álcool em gel e um certo distanciamento do participante com a entrevistadora, serão necessários para a realização da entrevista presencial. Perda do anonimato, privacidade e sigilo: reputação: Uso de plataforma reconhecida; Recomendação de usar computador pessoal; Recomendação de usar rede protegida; Recomendação de não deixar aberto o *Google Forms*; Recomendação de usar um ambiente isolado; não uso de arquivos anexados; não uso de *e-mail* com lista de

endereçados. Infestação por ameaças virtuais (como trojan, vírus, *worm*, *spam*, *phishing*): Roubo de identidade; “Tratamento” de computador; perda de arquivos, desgaste com publicidade não requisitada. Recomendação de usar pacote antivírus. Demanda intelectual excessiva: Cansaço, mental, ansiedade: Recomendação de interrupção da pesquisa; Planejamento de tempo máximo requerido de 40 minutos; Opção de não responder as questões; Explicações prévias do questionário, que não demanda uso de cálculos e nem se cobra/penaliza respostas incorretas. Como forma de minimizar os possíveis risco, as seguintes estratégias serão adotadas: promoção de um ambiente tranquilo, seguro e que proporcione privacidade, durante a realização da entrevista, além de uma abordagem humanizada, que preze pela escuta ativa e pelo acolhimento do participante, garantia de todas as explicações necessárias para responder as questões, garantia de que os participantes serão identificados por códigos, garantia que as gravações serão utilizadas somente para realização das transcrições, além da opção de se fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada. Vale a pena ressaltar que se a pesquisadora perceber algum risco ou danos à saúde do participante da pesquisa, consequente à mesma, não previsto no termo de consentimento, a mesma será cancelada. Também será assegurado aos participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, o direito à assistência integral e à indenização, os quais serão custeados pela pesquisadora responsável. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável, não sendo os participantes de identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido: – A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo; – A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza; – A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você

autorize explicitamente o contrário; – O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou a interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação à pesquisadora responsável; – O acesso aos resultados da pesquisa; – A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa; – O acesso a este Termo. A segunda parte da pesquisa contará como instrumento de coleta de dados uma entrevista, presencial, agendada de acordo com a sua disponibilidade. Caso concorde em participar, será considerado anuência, onde a mesma será gravada e o consentimento será obtido em viva voz durante a gravação. Nesse momento, também será solicitada por viva voz a anuência para autorização do uso da voz e da imagem conforme documento encaminhado juntamente com o TCLE. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o aluno e seu professor orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/12. Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, a pesquisadora responsável assegura que: – O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa. – Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas. Antes do início da entrevista o TCLE será disponibilizado novamente no ambiente virtual e o você terá acesso a um resumo dos tópicos que serão abordados na entrevista, lhe permitindo previamente avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa. No caso da pesquisa em questão os tópicos abordados na entrevista serão: Trabalho docente; ensino remoto emergencial; *home office*; divisão sexual do trabalho. – Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa. – Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento por meio do *e-mail*: nandacordeirolisboa@gmail.com. Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao *e-mail*. – A pesquisadora responsável fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro da entrevista e suas respostas. Após

o término da pesquisa, o material permanecerá arquivado de modo seguro, em arquivo digital no computador pessoal da pesquisadora e em pen drive próprio, por pelo menos cinco anos, após os quais serão destruídos. – Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de *e-mail*: nandacordeirolisboa@gmail.com, e também marcando a opção disponível neste formulário para receber o TCLE impresso e rubricado. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável. Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao(à) pesquisador(a), por *e-mail*: nandacordeirolisboa@gmail.com, telefone (31) 973530094, pessoalmente ou via postal para Rua Nelson de Paula Pires, 50, Ap. 201 – Pongelupe. Bairro Urucuia. CEP: 30628-030. Belo Horizonte/ MG. Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus Gameleira; *e-mail*: dppg-cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa. Assinatura do participante da pesquisa: _____ Assinatura do pesquisador: _____ Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____. Se desejar receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu *e-mail* ou,

se preferir, seu endereço postal, no espaço a
seguir: _____

[] RESULTADO DA PESQUISA [] TCLE IMPRESSO E RUBRICADO

APÊNDICE 6 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E IMAGEM

Eu, _____, de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada: TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, após ter ciência e entendimento quanto aos riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da realização da entrevista gravada (áudio/imagem), AUTORIZO, por meio deste termo, que a pesquisadora Fernanda Cordeiro Lisboa capture filmagem e gravação de voz de minha pessoa para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta 50 autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. As filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade e a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Terão acesso aos arquivos somente a pesquisadora Fernanda Cordeiro Lisboa e sua orientadora Prof.^a Dr.^a Raquel Quirino. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora citada em garantir-me que: 1) a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite; 2) os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes; 3) a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa; 4) a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização; 5) os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa; e, após esse período, serão destruídos; 6) a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação à pesquisadora responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa

situação) do material relacionado a esta autorização. Valido esta autorização assinando e rubricando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse. _____, ____de_____ Local e data

Nome completo do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e Rubrica do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 7 - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Fernanda Cordeiro Lisboa, aluna do PPGET- Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, declaro que participarei como pesquisadora responsável no projeto intitulado: TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, sob minha responsabilidade. Declaro ter ciência dos aspectos éticos contidos na Resolução CNS 466/2012, na Resolução CNS 510/2016 e na Norma Operacional CNS 001/2013. Comprometo-me a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 1- NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahh, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i> : tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i> . 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) *O discurso oral culto* 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.