

EMOÇÕES E DESIGUALDADE DE GÊNERO EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DURANTE A PANDEMIA

Marise Rodrigues GUEDES¹

Rodrigo Camargo ARAGÃO²

Maria D'Ajuda ALOMBA RIBEIRO³

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3589>

Resumo: A fusão entre o tempo e o espaço dedicados ao exercício profissional e às tarefas domésticas sobrecarregaram ainda mais as mulheres professoras na pandemia da covid-19. Diante desse contexto, este estudo avalia como a experiência de ensino pandêmico pode ter retroalimentado a estrutura patriarcal presente nas desigualdades de gênero no contexto do ensino. A discussão é feita à luz da compreensão sobre o papel conjugado da linguagem e das emoções na atividade reflexiva das docentes, suscitada por protocolos de Pesquisa Narrativa. Para análise, utilizou-se os procedimentos da Análise de Conteúdo. Aqui, indica-se como um determinado emocional e linguajar se apresentam no conteúdo das narrativas das docentes, ao mesmo tempo em que retroalimentam a cultura patriarcal, na qual as relações de desigualdade de gênero estão fundamentadas. Os resultados apontam para emoções de frustração, autocobrança, ansiedade e autodepreciação em um crescente contexto de desumanização circunscrito em conversações autodepreciativas e do dever ser que forjam a noção da improdutividade feminina. Dessa maneira, o estudo demonstra como o modo de funcionar patriarcal, durante a pandemia, aprofundou a fragilização das mulheres professoras participantes deste estudo.

Palavras-chave: Cultura patriarcal. Emoções. Linguagens. Pandemia. Professoras.

1 Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil; mariseguedess@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0274-1369>

2 Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil; aragaorc@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-6493-1627>

3 Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil; profajuda@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9183-9076>

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

EMOTIONS AND GENDER INEQUALITY IN TEACHERS' NARRATIVES DURING THE PANDEMIC

Abstract: The fusion of time and space dedicated to professional practice and domestic tasks has further burdened women teachers in the covid-19 pandemic. Given this context, this study assesses how teaching experience during the pandemic may have fed back into the patriarchal structure present in gender inequalities in the teaching context. The discussion is made in the light of the understanding of the combined role of language and emotions in the reflective activity of teachers, raised by Narrative Research protocols. For analysis, the procedures of Content Analysis were used. Here, it is indicated how a certain emotion and language are presented in the content of the teachers' narratives, at the same time that they feed back the patriarchal culture, in which the relations of gender inequality are based. The results point to emotions of frustration, self-blame, anxiety and self-deprecation in a growing context of dehumanization circumscribed in self-deprecating and should be conversations that forge the notion of female unproductivity. In this way, the study demonstrates how the patriarchal way of functioning, during the pandemic, deepened the fragilization of the women teachers participating in this study.

Keywords: Patriarchal culture. Emotions. Languages. Pandemic. Female teachers.

Introdução

As desigualdades entre homens e mulheres podem ser observadas em nossa sociedade em diversos aspectos, como apontam dados de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021). A taxa de participação nas atividades produtivas⁴ e o acesso a recursos é maior em relação aos homens do que em relação às mulheres; e essa diferença aumenta ainda mais se tratarmos de mulheres pretas ou pardas. As mulheres são minoria entre os docentes de ensino superior e também em cargos gerenciais. Além disso, elas se dedicam às tarefas domésticas o dobro de tempo que os homens. Esses são alguns dados que reverberam a desigualdade de gênero existente na sociedade patriarcal brasileira.

Durante a pandemia da covid-19, as mulheres professoras tiveram a sua rotina de trabalho ainda mais intensificada (Fernandes, 2021; Guedes; Aragão, 2021; Aragão; Ferreira, 2022). Com a compulsória presença dessas profissionais em casa, houve uma fusão entre o tempo e o espaço dedicados ao exercício profissional, às tarefas domésticas e aos cuidados

4 Pessoas que estão trabalhando, procurando trabalho ou disponíveis para trabalhar (IBGE, 2021).

familiares. A dissolução desses espaços, bem como a sobrecarga de trabalho doméstico, somados ao ensino em ambientes digitais pouco familiares, causaram impactos na saúde emocional e física das docentes (Gestrado, 2020; Aragão, 2022). As emoções distinguidas por elas na literatura já publicada são expressas em termos de cansaço, improdutividade, frustração, ansiedade, tristeza, preocupação, desmotivação e angústia que agudizaram o sofrimento das professoras (Carneiro; Lima, 2022; Baptista, 2022).

Neste artigo⁵, analisamos a experiência de duas professoras de Língua Espanhola de um Instituto Federal, Beth Lorena e Maria⁶, as quais registraram os impactos emocionais e linguajeiros de ensinar uma língua na pandemia⁷. Compreendemos que o recorte em torno dessas duas docentes amplia os estudos sobre emoções de professoras de Língua Espanhola, uma vez que a maior parte dos trabalhos produzidos nessa área é voltada aos professores de Língua Inglesa. Além disso, como estamos diante de uma sociedade em que dualismos como o masculino e o feminino imperam e na qual este é subjugado em relação àquele, pontuamos que essas conversações afligem, sobremaneira, as mulheres. Salientamos, por isso, a relevância de nos debruçarmos sobre a experiência dessas duas professoras. Nessa seara, entendemos, como experiência, o que dizemos sobre o que vivenciamos, atividade que nós, seres humanos, realizamos através da linguagem (Maturana; Yáñez, 2009). A partir disso, buscamos avaliar como a experiência de ensino no período pandêmico pode ter retroalimentado a estrutura patriarcal presente nas desigualdades de gênero no contexto da docência. À luz de conceitos desenvolvidos por Humberto Maturana⁸ (1988, 2004), fundamentamos aqui nossa compreensão sobre o papel conjugado da linguagem e das emoções na atividade reflexiva suscitada em protocolos de pesquisa narrativa voltados para a compreensão das experiências de ensino/aprendizagem de línguas (Aragão, 2019; 2022a; Guedes; Ribeiro, 2021; Dantas, 2023).

5 O presente trabalho foi realizado com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano.

6 Os nomes usados são pseudônimos escolhidos pelas participantes. Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior em andamento aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz sob o parecer substanciado número 5105149, em 15 de novembro de 2021. Esta pesquisa se articula ao projeto “Pensamento sistêmico e decolonial para linguajar as crises”, registro 073.6771.2020.0007663-17/UESC, do coautor líder do grupo de pesquisa Formação, Tecnologias e Emoções – GP-FORTE.

7 Em nosso Grupo de Pesquisa, estamos produzindo um registro histórico acerca das inter-relações entre emoções e vida docente no ensino de línguas no contexto da pandemia. A meta é compreender nossa experiência à luz do papel do emocionar e do linguajar de corpos situados em ambientes digitais.

8 Como desdobramento das ciências cognitivas, Humberto Maturana, neurobiólogo chileno, desenvolveu em conjunto com seu aluno, Francisco Varela, um mecanismo explicativo para compreender a cognição, a ciência, a linguagem e as diferenças entre máquinas e seres vivos. A atividade de linguagem, – o linguajar envolve a ação de realizar distinções de distinções – o ato cognitivo básico – e nossa ação de coordenar atividades mútuas com outros a partir das distinções das distinções (Maturana; Varela, 2001).

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

Conforme outros estudos na Linguística Aplicada sugerem, entendemos que a pesquisa narrativa permite realizar movimentos introspectivos, extrospectivos, retrospectivos e prospectivos, os quais conectam as histórias das participantes a si mesmas e às outras, ao presente, ao passado e ao futuro (Conceição, 2020; Barcelos *et al.*, 2022; Dantas, 2023).

Para este estudo, foram utilizados instrumentos qualitativos de geração de documentos de pesquisa, tais como a entrevista semiestruturada, as rodas de conversações, a autobiografia multimodal e o questionário, os quais foram produzidos pelas professoras participantes no período de março a dezembro de 2021. Esse conjunto de instrumentos, além de favorecer a expressão das participantes de diferentes formas, possibilita a triangulação dos dados (Geertz, 1973) que, durante o processo de análise, confere maior confiabilidade aos sentidos.

Dessa maneira, na primeira seção deste artigo, abordamos a cultura patriarcal e sua possível inter-relação com o emocional das professoras participantes desta pesquisa. Em seguida, apresentamos estudos recentes que tratam sobre emoções e ações de professoras no contexto da pandemia. Posteriormente, trazemos uma análise interpretativa sobre o emocional⁹ das professoras Maria e Beth Lorena durante a pandemia da covid-19. Ainda, discutimos sobre o modo como as emoções distinguidas são produzidas ao mesmo tempo em que retroalimentam a cultura patriarcal, na qual as relações de desigualdade de gênero estão fundamentadas. Por fim, apresentamos as considerações finais deste estudo.

A cultura patriarcal e as origens da desigualdade de gênero

Cultura é definida aqui como “[...] uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de ações e emoções.” (Maturana; Verden-Zölller, 2004, p. 33). Para Maturana (2014), a conversação é a ação que se realiza ao entrelaçarmos linguagem e emoção. As conversações, por sua vez, são conjuntos de coordenações de coordenações de ações que se formam a partir do agrupamento de ações similares. Ao mesmo tempo que produzimos determinadas redes de conversações, somos também produtos delas. É dentro de diversas redes de conversações que fluímos nosso conversar cotidiano. Maturana e Verden-Zölller (2004) destacam, ainda, que não há como definir a cultura por uma emoção e ação particular,

9 Maturana (1988) evita usar substantivos para esses fenômenos e apresenta três verbos – emocionar, linguajar e conversar – para salientar que se tratam de fenômenos processuais e dinâmicos. Para o autor, as emoções especificam o modo como agimos e o emocionar é, justamente, passar de uma emoção a outra. Esse fenômeno se dá nas relações entre a nossa biologia e a nossa dinâmica relacional com o meio. Nós, seres humanos, fazemos isso através do linguajar, que quer dizer coordenar ações com o outro. Essa atividade de estar com o outro na linguagem e na emoção define o conversar.

mas é preciso observar como essas emoções e ações significam dentro da rede de conversações da qual fazem parte os seus interagentes, já que os seus modos de significar podem mudar de cultura para cultura e, até mesmo, no interior de uma mesma cultura.

De acordo com o emocional específico de cada rede fechada de conversações, Maturana e Verden-Zöllner (2004) explicam como chegamos no emocional da cultura patriarcal europeia moderna que especifica o nosso modo de viver atual, na era biocultural pós-moderna¹⁰ (Maturana; Yáñez, 2009). Antes de chegarmos a essa cultura, passamos pela cultura matrística, pré-patriarcal, na qual as relações eram baseadas em um papel mítico que tinha a mulher como central. Nessa cultura, portanto, a figura feminina representava o conjunto das relações naturais dos seres da comunidade: homens, mulheres, crianças, animais e todos os demais seres que compõem a natureza em harmonia sistêmica¹¹. Sobre esse ponto, Krenak (2010) reafirma o provimento nas culturas mais antigas ligadas à figura materna: a terra como mãe, uma deusa de onde provém a riqueza do mundo.

As emoções fundamentais vivenciadas pelos membros da cultura matrística são baseadas no acolhimento e na liberdade. Dessa maneira, a escolha pela palavra matrística, em substituição à matriarcal, marca justamente um posicionamento epistemológico, pois a palavra matriarcal referir-se-ia a uma cultura na qual a mulher seria o centro de relações hierárquicas e de dominação em relação ao homem. Isso significaria, simplesmente, inverter papéis, mantendo-se o jogo de submissão e apropriação, que seriam exercidos pela figura feminina. Na cultura matrística, no entanto, esse tipo de relação era inexistente.

Vivemos hoje a cultura patriarcal, cuja dinâmica emocional é baseada na posse, na apropriação, na competitividade e na dominação do outro, que poderíamos aqui dizer outra(s). Nessa perspectiva, Krenak (2010, p. 61) alerta: “Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar.” Essa dinâmica emocional, que tem como uma de suas consequências a desigualdade de gênero, teve a sua origem no encontro dos povos matrísticos pré-patriarcais com os povos pastoris patriarcais indo-europeus. Se antes, animais e seres humanos viviam em harmonia, o compartilhamento de alimentos com aqueles passou a ser visto como uma ameaça aos seres humanos. Nessa seara, a ideia de proteger o alimento contra o inimigo é substituída pela ideia de subsistência. A partir desse ponto, iniciou-se, então, um movimento humano pela proteção do rebanho contra o ataque de outros animais, sob a justificativa

10 Nesse período da história, a dinâmica emocional fundamental baseia-se no “[...] domínio da confiança no saber que se sabe o que se crê que se sabe” (Maturana; Yáñez, 2009, p. 43).

11 A partir da pesquisa arqueológica de Gimbutas (1991), sobre as sociedades pré-patriarcais na Europa, Maturana (2004) discute a cultura matrística e suas implicações para as relações humanas.

da subsistência, a partir do emocionar da inimizade. Junto à inimizade, iniciou-se a ideia de propriedade; com esta, a ideia de acúmulo para além do necessário; e, para proteger a posse, surgiu a ideia de segurança que passou a justificar a morte do suposto inimigo.

Ao longo do tempo, a partir da conservação desse emocionar pelas crianças, esse modo de viver foi se expandindo para outros domínios da vida humana: da apropriação do rebanho, passou-se à apropriação da família; da procriação do rebanho para aumento da subsistência alimentar, passou-se à apropriação da fertilidade da mulher como aquela que gerava os filhos da comunidade.

Por estarem imersos no seu próprio curso de transformações, as mudanças foram imperceptíveis aos membros da cultura pastoril patriarcal. Assim, “[...] se a apropriação é parte do modo natural do viver, tudo está aberto a ela: os homens, as mulheres, os animais, as coisas, os países, as crenças” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 70). Nessa senda, após matarem os homens matrísticos, os povos patriarcais apropriaram-se de suas mulheres. A resistência dessas mulheres se deu no modo de conservar a relação materno-infantil sobretudo com as filhas, mantendo o emocionar da cultura matrística nessa relação, baseada na colaboração e no respeito. Se antes, o cuidado das mulheres com os mais frágeis e a atuação dos homens em ações de proteção mais violentas refletiam uma divisão do trabalho coesa e solidária e, por isso, funcional,

[...] quando essa funcionalidade é superada, quando a divisão do trabalho por gênero já não responde a uma necessidade real, a ideologia masculina passa a ser predominantemente imposta para garantir a continuidade das estruturas de poder (Pessis; Martín, 2005, p. 22).

Contudo, o crescimento dessas crianças se dava em meio ao entendimento de que a mulher era propriedade do patriarca, cuja autoridade era exercida no seio da família. Assim, o feminino se tornava “[...] equivalente ao não confiável, pouco inteligente, débil – enquanto o masculino passa a equivaler ao puro, honesto, confiável, razoável, inteligente, forte e profundo” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 81).

Boler e Zembylas (2016) destacam que são as associações de gênero que geram o desrespeito ao papel das emoções na educação, por exemplo, o que reflete uma ideologia retrógrada e patriarcal. São os dualismos dessa sociedade que fundamentam o patriarcado, tendo em vista que desenham relações em que há uma hierarquia baseada em oposições: razão e emoção, força e fragilidade, masculino e feminino. Tais oposições constroem e consolidam a rede de opressão dos homens sobre as mulheres. Essa rede é uma das principais ancoragens desse sistema que vai delineando, não sem enfrentamentos,

o (não) lugar das mulheres na sociedade. Conforme Saffioti (2005), há, aí, um conflito de interesses: enquanto aos homens interessa manter o *status quo*, as mulheres almejam transformações com vistas à igualdade social.

De acordo com Maturana (1988), o modo de viver da cultura patriarcal é baseado em três tipos principais de conversações: i. as conversações acusatórias: caracterizadas pela cobrança do outro pelo não cumprimento de uma promessa que esse não fez. Aqui, a convivência se dá numa mescla entre amor e raiva. Há o desejo pela companhia, atrelado ao amor, mas há também a raiva pela acusação que para um faz sentido, mas para o outro não; ii. as conversações autodepreciativas: são um conjunto de ações nas quais negamos a nossa capacidade, cuja recorrência gera resultados negativos. Os resultados confirmam a avaliação negativa de si mesmos, tendo como consequência a autorrejeição; iii. as conversações do dever ser: relacionadas à autoculpabilização pelo não cumprimento de um valor ou normal social. A recorrência do viver nesse tipo de conversação ocasiona a frustração por não alcançar o padrão idealizado e/ou requerido socialmente. O autor também destaca que as emoções em que tais conversações ocorrem podem aparecer associadas, o que chama de entrecruzamento de conversações. Por exemplo, viver emoções contraditórias diante de um mesmo fazer, ou seja, gostar de fazer algo, mas não nas circunstâncias em que se está fazendo.

Assim, ressaltamos que na cultura patriarcal a coexistência necessária para a interação dos indivíduos se dá a partir do estabelecimento da autoridade e da subordinação, do poder e da submissão, em situações em que buscamos neutralizar o outro (ou as outras). Nessa cultura, fazemos da guerra a atividade humana mais fundamental e, por estarmos submersos nela, consideramos tudo isso natural e adequado. As consequências disso se mostram cotidianamente na falta de confiança em nós mesmos, que não poderia produzir, senão, a desconfiança com a qual lidamos com o outro: “E por isso precisamos de terapias, para recuperar nossa saúde psíquica, mediante o resgate do respeito por nosso corpo e emoções [...]” (Maturana; Verden-Zöllner, 2004, p. 84).

Nesse trabalho, as vozes que se fazem presentes representam outras mulheres que sentem cotidianamente os impactos da sociedade patriarcal e que viram intensificadas, durante a pandemia, as consequências desse modo de viver que adocece e mata (Aragão, 2019, 2022). Na seção que segue, abordaremos alguns estudos que dialogam com essa perspectiva.

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

Emoções e ensino/aprendizagem de línguas na pandemia

No Brasil, temos observado o aumento de pesquisas voltadas à compreensão do papel desempenhado pelo fenômeno emocional no ensino/aprendizagem de línguas (Barcelos *et al.*, 2022; Aragão, 2022). Em relação ao período pandêmico da covid-19, porém, há poucas discussões que focalizem especificamente as mulheres professoras (Castro; Chaguri, 2020; Guedes; Aragão, 2021; Carneiro; Lima, 2022; Baptista, 2022). No que segue, apresentaremos esses estudos recentes.

Castro e Chaguri (2020) debateram o modo como a reorganização do trabalho nas universidades potencializou desigualdades de gênero, durante a pandemia da covid-19. As autoras argumentaram que a criatividade e o trabalho intelectual das mulheres ficaram prejudicados, ainda mais, nesse período. A esse prejuízo, elas atribuíram a ideologia maternalista criada socialmente para manter a vinculação das mulheres às atividades de cuidado com os outros: crianças, estudantes, colegas, casa. Elas defenderam a tese de que a sociedade engendra estratégias para a permanência da mulher neste lugar que lhe fora imputado de mãe e de cuidadora. Ainda, as pesquisadoras afirmaram que as mulheres precisam se desobrigar desse “[...] trabalho de cuidado e das normas de conduta de gênero [...]” (Castro; Chaguri, 2020, p. 26), para que as ligações entre vida pública e privada possam ser rompidas. Assim, conseguirão tempo e espaço para exercer as aptidões que lhes convierem, fora das amarras sociais de gênero.

Guedes e Aragão (2021) tematizaram as relações entre as emoções dos professores e o ensino totalmente mediado por tecnologias, no período da pandemia. O artigo investigou conversações de professores presentes em uma notícia do jornal “Correios 24 horas *on-line*”. Na pesquisa, os autores apresentaram como as relações entre professores, instituições e sociedade influenciaram as emoções docentes. Ao longo da análise, a partir da presença massiva de conversações patriarcais, os pesquisadores destacaram a predominância de sentimentos negativos associados a essa relação, os quais provocaram interferências na profissão docente e contribuíram para o adoecimento dos professores. Nessa perspectiva, os estudiosos observaram que a pandemia intensificou a dominação, a obediência e o controle dos docentes frente às suas instituições. O estudo apontou a necessidade de criação de espaços estruturados que possam retomar um modo de viver que se aproxime cada vez mais do cuidado recíproco, do acolhimento, da escuta e da partilha.

Fernandes (2021) investigou as crenças, emoções e ações de duas professoras de inglês de um centro público de línguas do Distrito Federal em relação ao desenvolvimento da oralidade dos estudantes, no contexto do ensino remoto. De acordo com a autora,

os principais sentimentos vivenciados pelas participantes foram: “[...] ansiedade, tensão, medo, incerteza, frustração, falta de expectativas, inquietude, preocupação, esgotamento, desespero [...]”. (Fernandes, 2021, p. 103). Eles estão relacionados, sobretudo, aos desafios em ter de aprender a utilizar as tecnologias digitais em pouco tempo e às limitações dos estudantes, tais como as condições de acesso desiguais. Além disso, o excesso de trabalho também foi destacado pelas participantes, como relata a professora Dulce, ao afirmar que as horas de serviço triplicaram devido às demandas de organização desses encontros, além dos atendimentos realizados aos estudantes pelo celular. Embora relatem ter utilizado estratégias que envolveram jogos, filmes e *quizzes*, para elas, a habilidade oral dos estudantes ficou aquém do que seria possível no ensino presencial, tendo em vista as condições de ensino-aprendizagem de que dispunham tanto elas quanto os alunos, durante o ensino remoto.

Baptista (2022), por sua vez, realizou uma pesquisa com professoras de Língua Espanhola em meio à pandemia, cujo objetivo foi compreender como o distanciamento social estava influenciando suas práticas. A autora discutiu o modo como essas professoras foram afetadas ao desenvolverem as suas atividades domésticas e profissionais no processo de *home office*¹². Ela revelou que os sentimentos de medo, cansaço, esgotamento e o sentimento de não estar dando a atenção devida à família apareceram nos relatos dessas professoras. Isto é, as docentes sentiam que estavam negligenciando alguma das esferas de sua vida devido à sobrecarga de trabalho gerada pelo ensino remoto. Em muitos casos, foi necessário traçar limites dentro do espaço e tempo familiar para o exercício do trabalho; em contrapartida, a busca por tentar limitar o tempo de trabalho para atender às demandas familiares não encontrava êxito frente a todas as atribuições que tinham. Dessa maneira, o artigo evidenciou o choque existente entre as esferas do trabalho, doméstica e da vida pessoal das professoras, cujos sentimentos de frustração, estresse e cansaço as deixavam fragilizadas. Além disso, através do seu recorte, Baptista (2022) destacou a condição da mulher na sociedade patriarcal, reafirmando os múltiplos papéis assumidos por elas, o que sobrecarrega esse público e ratifica o modo como as questões de gênero também influenciaram as emoções docentes em meio à pandemia.

Por fim, Carneiro e Lima (2022) analisaram o discurso de uma professora de inglês do Ceará sobre a sua prática no início da pandemia da covid-19. Nesse trabalho, é destaque a forma como as relações entre os discursos que permeiam o sentir da professora moldam seus modos de expressar as suas emoções. A professora deixou claro o ambiente de cobranças relativas à produtividade docente, o que apontou como

¹² *Home office* diz respeito ao exercício da profissão na própria casa ou em espaço diferente do institucional ou empresarial.

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

parte do discurso capitalista neoliberal. Mais uma vez, as conversações do “dever ser”, conforme distinguidas por Maturana (1988), aparecem no discurso da professora. Existe, pois, uma norma social consolidada a respeito da produtividade dos trabalhadores. Em consequência, os professores adoecem física e mentalmente ao tentarem atingir níveis excessivos de produtividade. Carneiro e Lima (2020) apontaram ainda que as regras¹³ do sentimento e o trabalho emocional¹⁴ estão presentes no discurso da professora de inglês. Isso se dá na medida em que ela precisou, além de camuflar algumas emoções, adequar os seus sentimentos para atender aos discursos legislativo, pedagógico e político neoliberal que permearam a sua prática. Concordamos com Carneiro e Lima (2022), ao entendermos que essa prática é uma forma de disciplinar as emoções dos docentes, de modo a que se adéquem às expectativas profissionais estabelecidas pela sociedade.

No próximo item, traremos a análise interpretativa tendo por base as experiências das professoras participantes desta pesquisa, Maria e Beth Lorena, durante o ensino remoto.

Análise interpretativa

As interpretações que realizamos neste item foram construídas tendo por base os procedimentos da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). Com origem no século XX, a Análise de Conteúdo, doravante AC, “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações¹⁵, que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38). Sua intenção é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção¹⁶ (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38). Nesse sentido, após a transcrição dos documentos provenientes de áudios e vídeos¹⁷ produzidos pelas professoras Maria e Beth Lorena, procedemos à codificação e paginação desses

13 Regras de sentimentos são construídas socialmente, imputando o que e como devemos e podemos sentir nas diversas esferas sociais em que transitamos (Oliveira, 2021).

14 Exercício realizado para tentar mudar emoções ou sentimentos (Oliveira, 2021).

15 Troca de significações entre interagentes.

16 “[...] conjunto dos mecanismos formais que produzem um dado tipo de discurso, em determinadas circunstâncias, ou condições de produção” (Bardin, 1977, p. 216). O lugar social dos interagentes, as relações estabelecidas entre ele e o destinatário, por exemplo, patrão e empregado, a posição social desse indivíduo, o sexo: essas são algumas características que, ao serem associadas, fazem emergir determinada significação de uma mensagem.

17 Neste artigo, os excertos oriundos da entrevista e das rodas de conversações foram provenientes das transcrições dos áudios produzidos por Maria e Beth Lorena. Os excertos oriundos do questionário inicial e da autobiografia foram produzidos por escrito pelas participantes.

textos. Em seguida, realizamos a leitura desses documentos, que foram obtidos a partir dos instrumentos que explicitaremos a seguir, juntamente aos seus objetivos: i. Questionário Inicial (QI): objetivou colher informações sobre as participantes e suas emoções iniciais frente ao ensino remoto; ii. Autobiografia multimodal (AB): buscou compreender a história das participantes, incluindo a sua relação com as tecnologias digitais, no contexto anterior e concomitante à pandemia; iii. entrevista semiestruturada (ENT): teve como foco o aprofundamento das discussões sobre as relações das emoções e ações das professoras com as tecnologias no período recortado; iv. Rodas de Conversações (RC): objetivaram fomentar a reflexão através da criação conjunta de espaços reflexivos de (auto) escuta e fala sobre as experiências vivenciadas pelas docentes. Nos referiremos a essas rodas com algarismos romanos de I a V, os quais foram atribuídos de acordo com a ordem cronológica em que esses encontros *on-line* aconteceram.

A fase seguinte consistiu na exploração desse material buscando nas narrativas das professoras Maria e Beth Lorena aspectos que remetessem às relações entre o emocional docente, o trabalho profissional em *home office* e o trabalho doméstico, durante o ensino na pandemia. Buscamos, também, agrupar excertos produzidos por essas professoras, através dos quais pudéssemos discutir como a atividade dessas docentes, durante esse período, reverberou desigualdades de gênero, na cultura patriarcal. Ainda, as narrativas das participantes foram selecionadas com vistas à compreensão do modo como essa desigualdade provocou perturbações nas professoras em face do exercício profissional docente, intensificado pela compulsória utilização das tecnologias digitais. Em toda essa fase de exploração, utilizamos o critério semântico. Por fim, para o tratamento dos resultados, realizamos inferências e buscamos relacionar os sentidos encontrados a aspectos dos estudos aqui mobilizados e de outros diálogos, como apresentaremos na sequência.

Às professoras, a simulação da improdutividade em meio ao caos

A inserção da mulher no mercado de trabalho, no período da Revolução Industrial, foi uma das primeiras consequências da luta por igualdade de direitos. Essa inserção, porém, não ocorreu de forma igualitária, uma vez que as mulheres exerciam tarefas consideradas de menor valor social (Belo, 2010). Tais atividades, via de regra, estavam associadas ao âmbito doméstico ou vistas como sua extensão. Para Belo (2010, p. 21): “[...] uma separação total entre trabalho doméstico e não-doméstico de fato nunca aconteceu para as mulheres”, acarretando uma história de pouco reconhecimento e baixas remunerações se comparadas aos homens.

Assim como as tarefas domésticas, as obrigações maternas, encaradas socialmente como naturais atribuições da mulher, são pouco ou nada reconhecidas no seio da sociedade: “[...] invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas – esses são os adjetivos que melhor capturam a natureza das tarefas domésticas.” (Davis, 2016, n. p.). Como tais afazeres possuem baixo *status* e não são remunerados, o trabalho doméstico contribui para a ideia de servidão da mulher à família e à sociedade, pelas quais deve zelar. Federici (2019), por exemplo, sugere que a não remuneração do trabalho doméstico realizado pelas mulheres fortalece o senso comum de que trabalho doméstico não é trabalho, e de que esse é um atributo natural do feminino. Rezende (2020, p. 81) acrescenta que: “As relações patriarcais e a ideologia da domesticação construídas desde a colonização coibiram a ocupação do meio público por mulheres, segregando-nos, por muito tempo, ao espaço privado.” Mesmo com a inserção das mulheres na cadeia produtiva das fábricas, durante a Revolução Industrial, a elas eram destinadas tarefas de menor valor social. Tais tarefas contribuíram para projetar sobre a trabalhadora a imagem de dona de casa (Belo, 2010).

Seguindo essa lógica, a primeira profissão oficializada para as mulheres, em 1825, no Brasil, foi a profissão de professora primária, uma vez que a figura feminina aparecia vinculada ao cuidado, seja ele dedicado à família, ao lar ou às crianças. Boler e Zembylas (2016) pontuam que a associação de emoções específicas às mulheres aporta a elas o fardo da educação do caráter. Além disso, essa emotividade atribuída a elas é uma estratégia da ordem patriarcal para mantê-las no “[...] seu lugar, contidas nas esferas domésticas e excluídas das esferas pública e política” (Boler; Zembylas, 2016, p. 24, tradução própria¹⁸).

Durante a pandemia, a ausência histórica da separação entre o trabalho doméstico e o não-doméstico potencializou a carga de trabalho das professoras¹⁹. Ao trabalho doméstico invisibilizado socialmente e, portanto, não remunerado, foram acrescentadas outras atividades que agora também seriam realizadas dentro de casa, com o exercício remoto da docência. Isso não significa que em um cenário anterior à pandemia as mulheres não exercessem uma dupla jornada de trabalho. Ao contrário, dados do IBGE (2019), anteriores à pandemia, demonstraram que as mulheres dedicam vinte e uma horas semanais aos trabalhos domésticos, o dobro do realizado pelos homens.

O ensino remoto intensificou a rotina das professoras, impelindo demandas emergenciais à profissão docente, as quais contribuíram para o aumento da sobrecarga

18 No original: “[...] to keep women ‘in their place’, contained in [...] domestic spheres and excluded from public and political spheres”.

19 Hoje, no Brasil, setenta e nove por cento dos professores da Educação Básica são mulheres (Brasil, 2023).

física e emocional dessas profissionais. Alguns dos fatores que concorreram para essa sobrecarga foram: a necessidade de capacitação em relação à operacionalização e aos usos pedagógicos das tecnologias, que demandou um tempo não computado como carga horária de trabalho; a ausência ou o pouco apoio institucional destinado aos docentes em geral e, conseqüentemente, às mulheres professoras, no que tange, sobretudo, à formação, à escuta e ao acolhimento psicoterapêutico profissional; a fragilização da relação professor-aluno, ocasionada pelas condições financeiras e de acesso dos alunos, as quais provocaram a diminuição da participação discente nas aulas; os problemas observados pelos docentes na aprendizagem dos estudantes (Fernandes, 2021).

De acordo com Baptista (2022, p. 55), a linha entre trabalho doméstico e não doméstico, durante a pandemia, “[...] estava bastante fragilizada e [as professoras] se sentiam constantemente absorvidas pelo trabalho, sem conseguirem estabelecer limites e isso lhes causava diversos sentimentos como os de frustração, estresse e cansaço”. Na mesma direção apontam Carneiro e Lima (2021), ao demonstrarem o sentimento de injustiça predominante no discurso de uma professora de inglês, ao tratar sobre a fusão dos seus espaços público e privado, o que se assemelha às experiências das participantes de nosso estudo, sobre as quais trataremos a seguir.

Maria: mulher, casada, mãe, filha de mãe idosa, enteada de idoso e professora da rede federal de ensino, atuante no ensino médio, durante a pandemia. A professora sentiu dificuldade em administrar o trabalho doméstico e o trabalho como professora, durante o período de aulas *on-line*. Seus papéis sociais de mãe, esposa e filha não apenas se somaram às demandas do ensino remoto como também foram mesclados às suas atividades de professora. Com a filha em idade escolar, em muitos momentos Maria não conseguiu dar a assistência necessária a ela, uma vez que precisava se dedicar às demandas familiares e de trabalho, simultaneamente:

(1) Foi muito... muito... difícil... É/ em casa... administrar... trabalho E... os serviços de casa... e os problemas de saúde familiar que tinham... né... obviamente dentro desse período [...] minha filha estudava pela manhã... mas à tarde ela tava em casa... e eu trabalho à tarde também (ENT - Maria, p. 10).

A dificuldade apontada por Maria está relacionada à incorporação das expectativas sociais imputadas à mulher. Nesse sentido, o acúmulo de tarefas que lhe figuram como de sua exclusiva responsabilidade geram na docente o sentimento de impotência frente à resolução de todas as demandas simultaneamente. A dificuldade que se expressa no linguajar da professora se relaciona à ideia de que é sua atribuição, enquanto mulher, o cuidado com a casa, com a educação da filha, com a educação dos estudantes e com a família. Consoante Baptista (2022), sentimentos de frustração e de mal-estar foram

apresentados por uma das professoras participantes de sua pesquisa. Diante do excesso de tempo dedicado ao trabalho, estava privada da convivência com a filha pequena “[...] já que estava em casa, mas não podia dar atenção à sua filha” (Baptista, 2022, p. 52). Sobre esse ponto, Guedes e Aragão (2021) sinalizam que o excesso de cobrança exercido sobre as professoras, tanto pelas instituições em que trabalhavam quanto pela família, potencializou a imersão das mulheres em ambientes de acusação e julgamento.

Com casa e trabalho agora compulsoriamente em um mesmo local, a dinâmica do ambiente familiar de Maria algumas vezes causou interrupções nos momentos de suas aulas. A sua presença em casa durante o expediente lhe gerava demandas familiares as quais não podiam ser adiadas: auxiliar a mãe com o padrasto doente, por exemplo. Não é por acaso que Santos (2020, n. p.), ironizando a exploração feminina, nomeia as mulheres como “cuidadoras do mundo”. Esses fatores contribuíram para que, em algumas situações, a professora pedisse um tempo aos estudantes, para que pudesse se recompor diante da situação enfrentada no lar.

Diante dos fatores que concorreram para as suas relações conflituosas com as tecnologias, tais como a sua inclusão tardia no universo digital, Maria precisou dispor de um tempo que, em sua perspectiva, deveria ser dedicado à família, para aprender a utilizar as ferramentas que as aulas *on-line* demandavam. A dissolução do tempo e espaço de trabalho se revelou, portanto, na mudança de papéis dos familiares: ela os utilizava como se fossem seus estudantes. Isso demonstra uma verdadeira fusão entre as suas atribuições. Foi a forma que Maria encontrou para que pudesse se sentir mais confiante no momento das aulas em que precisava acionar algum recurso ou ferramenta tecnológica. Ou, ainda, para testar as funcionalidades do que necessitava aprender para executar o seu trabalho docente naquele formato de ensino. Maria testava as suas habilidades tecnológicas com a família:

(2) Precisei me dedicar também, nas outras horas, treinando, usando familiares como alunos, para poder ir avançando e me sentindo mais segura a trabalhar nessa modalidade (Q1 – Maria, p. 1).

Assim, estendia o tempo formal previsto para o trabalho de professora, como ocorreu também com a professora Dulce, participante da pesquisa de Fernandes (2021). Dulce vivenciou sentimentos de ansiedade e tensão frente às suas atividades durante o ensino remoto: “As horas de trabalho parecem que triplicaram [...]” (Fernandes, 2021, p. 78). Na mesma direção aponta a pesquisa de Baptista (2022, p. 51), cujas professoras sentiram “[...] que a jornada de trabalho havia duplicado, com a preparação de material, pesquisa, entre outros afazeres”. Além disso, elas destacaram que não havia limites para o tempo de expediente, “[...] pois independentemente do horário de trabalho na escola, continuava

recebendo mensagens, perguntas e, assim, a atividade escolar se prolongava por tempo indeterminado” (Baptista, 2022, p. 51). Consequentemente, houve uma redução no tempo dedicado ao autocuidado. Ousamos afirmar que, nesse período, essas professoras dispuseram de pouco ou nenhum tempo para o autocuidado: passavam muitas horas sentadas, sem tempo para realizar atividades físicas ou para o descanso mental ou para o lazer.

O sentimento de impotência da professora Maria é notório diante das tantas atribuições a desenvolver:

(3) vai ter que ter um certo sacrifício meu... a questão é... com a demanda que a instituição me dá... com os trabalhos que eu tenho levado para casa... eu não tenho conseguido... nem descansar... e nem conseguindo buscar esses cursos para melhoria... [...] eu não tô tendo tempo nem para mim... [...] eu tô adoecendo de novo... (ENT – Maria, p. 7).

Embora tenha buscado realizar cursos para aprimorar a sua prática, Maria considerou que não fez o suficiente. O sacrifício é visto pela docente como uma necessidade, a qual é produzida por uma estrutura de autculpabilização. Rezende (2020) problematiza a autculpabilização do professor pelo fracasso ou insucesso escolar dos estudantes. A incorporação dessa culpa é mais uma consequência da estrutura de cobranças a que está submetido o professor que, ao assumi-la, age do modo como se espera ou, como estamos argumentando, do modo como ele “deve ser”. A narrativa de Maria trata-se de uma Narrativa de Redenção que, conforme Fischman (2009, n. p.), “[...] funciona quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue da sua consciência e de seus feitos heroicos e ‘orgânicos’”. Ao compreender dessa forma, a professora toma para si a responsabilidade pela pouca aprendizagem dos estudantes, marginalizando os fatores individuais, históricos, sociais e institucionais que contribuíram para que o ensino-aprendizagem não ocorresse a contento. Assim, a estrutura engendradora corrobora para que essa mulher se autodeprecie ao não reconhecer o valor da sua dedicação ao ensino que se soma ao desvalor das tarefas domésticas exercidas por ela. Tal estrutura gera sentimentos de medo e angústia que, como num ciclo, alimentam a sobrecarga camuflada sob a exigência de produtividade:

(4) dentro da área de espanhol... [...] foi muito difícil... [...] então... a angústia e o medo de chegar e ver que o meu aluno não aprendeu muita coisa... que eu não pude contribuir... (ENT – Maria, p. 16, grifo próprio).

Fernandes (2021) ratifica que a criação de expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes, na pandemia, gerou sentimentos de medo, ansiedade e frustração nas professoras participantes de sua pesquisa. A autora destaca que as professoras de inglês Dulce e Sofia reconheceram as perdas ocasionadas pelo ensino remoto no Distrito

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

Federal, sobretudo, relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes na habilidade oral da língua. Contudo, mesmo se apresentando incrédulas em relação ao desenvolvimento desses alunos, diante das condições de estudo de que dispunham, essas docentes não mediram esforços para diversificar as atividades realizadas nas aulas.

Nessa mesma direção, Maria realizou, por conta própria, cursos de capacitação para os usos das ferramentas digitais na busca por subverter a sua autodesignação como “analfabeta tecnológica” (RCIII – Maria, p. 4). Ressaltamos que as horas dedicadas ao estudo dessas ferramentas e sobre os seus usos pedagógicos não estão computadas em suas quarenta horas semanais de trabalho, conforme argumentam Tardif e Lessard (2008) sobre a carga de trabalho informal e invisível dos professores.

A obrigatoriedade em ter que aprender a manusear os botões e ferramentas para o ensino *on-line* perturbavam a professora de modo que ela se sentia desumanizada. Maria fluía em conversações entrecruzadas, já que, embora gostasse da docência, estava exercendo a profissão de um modo que não queria estar: na virtualidade, praticando a docência dentro de sua casa. Guedes e Aragão (2021, p. 634) destacam que “[...] esse não querer agir não é um fator independente do meio, pois existem inúmeras variáveis que podem interferir nesse fluir negativo da emoção, para a negação da ação [...]”. Outrossim, para Maturana (1988), a recorrência do viver em conversações desse tipo gera adoecimento, como é percebido por Maria:

(5) Vi nesse processo da APNP20... eu vi nesse processo das aulas... que a gente era como se fosse máquinas... E / e nesse caminho de ser máquina... ter que dar conta de... ter que abraçar... de ter... você tem que fazer... você tem... as pessoas não percebem que a gente também está adoecendo... (ENT - Maria, p. 27).

As narrativas de Maria ressoam nas narrativas de Beth Lorena: mulher, filha, irmã, tia, professora e coordenadora atuante na rede federal de ensino. Embora não tenha filhos, dividiu o espaço de casa e de trabalho com uma sobrinha, que lhe demandava atenção. Para exercer as suas tarefas profissionais, Beth Lorena precisava se isolar da família em um ambiente que lhe propiciasse mais concentração. Contudo, em se tratando de crianças, nem sempre este controle é possível, de modo que, mesmo com as portas fechadas, havia a interferência da sobrinha. Por vezes, a menina permaneceu junto a ela e ao computador no momento em que dava aulas. Além disso, a sobrinha também estava inserida no ensino remoto, de modo que requeria um acompanhamento tanto nas aulas quanto na realização das atividades:

20 APNP foi a sigla utilizada para se referir a Atividades Pedagógicas Não Presenciais, à qual equivalemos ao longo do texto a ensino remoto.

(6) eu tinha que me isolar num quarto pequenininho [...] me trancar e deixar minha sobrinha do lado de fora... [...] minha sobrinha muitas vezes batia na porta... ‘titia... abra!’ ((voz eufórica de Beth Lorena))... eu quero fazer alguma coisa ... [...] a gente tinha que assistir [aula] junto com ela [...]... fazer tudo junto (RCV – Beth Lorena, p. 8-9).

Como a professora da pesquisa de Baptista (2022) que precisou se privar da atenção à filha, mesmo estando em casa, Beth Lorena se isolou dentro de casa, em um contexto pandêmico macro de confinamento e distanciamento físico. Castro e Chaguri (2020, p. 24) afirmam que interrupções, como as da sobrinha de Beth Lorena, recaíram sobremaneira sobre as mulheres, durante a pandemia, uma vez que “[...] o tempo e o espaço das atividades laborais dos homens tendem a ser preservados e respeitados [...]”. Por outro lado, conforme as autoras, as mulheres enfrentaram dificuldades para se concentrar em suas atividades docentes intelectuais, posto que eram constantemente interrompidas seja pelas crianças ou por outros membros da família, ao estarem em casa, como ocorre também com a professora Maria. Beth Lorena, além de precisar exercer o papel de tia, ao dividir os cuidados em relação à sobrinha pequena, também precisou se dedicar aos trabalhos domésticos, o que aumentava o seu nível de estresse.

(7) [...] quando acabava a aula... dava o horário do pedreiro ir embora... era uma faxina todo dia... para ir dormir. [...] então... chegou um período que eu estava enlouquecida... que eu não aguentava mais (RCV – Beth Lorena, p. 15).

A expressão “eu não aguentava mais” presente no excerto 7 nos remete ao cansaço vivenciado pela professora. Tal expressão dialoga com a carga mental a que se referem Castro e Chaguri (2020) para designar o acúmulo de funções, seja relativo à própria execução das tarefas, ao seu planejamento ou à sua supervisão. Ainda, a carga mental está relacionada aos eternos ajustes na divisão do tempo, constantemente realizados por ambas as participantes de nossa pesquisa, nesse intento de alcançar o estabelecido para o que seria uma boa mãe, boa professora, boa esposa, boa tia, no contexto da sociedade patriarcal.

Nas narrativas de Maria e de Beth Lorena, observamos aspectos que remontam à origem, apenas inicialmente funcional, da divisão do trabalho por gênero, marcada pelo cuidado das crianças de suas famílias atribuído às mulheres do grupo. Não notamos, nos documentos de campo produzidos por essas professoras, a menção aos homens de suas famílias no que se refere a uma organização igualitária do trabalho, o que se apresenta como disfuncional. Nesse sentido, a “ideologia maternalista”, como apresentado por Castro e Chaguri (2020, p. 24), se atualiza na narrativa de ambas as professoras. Pessis e Martín (2005, p. 21-22), por sua vez, salientam que o acúmulo de funções das mulheres vem desde a organização social em torno do trabalho na agricultura: “[...] ambos os

gêneros trabalharão, mas a mulher acumulará as responsabilidades da maternidade [...] e as do trabalho agrícola junto com os homens”.

Nesse contexto de acúmulo de trabalho, tanto a atividade profissional de Beth Lorena quanto a dinâmica cotidiana da família sofreram interferências recíprocas. A docente precisou negociar os horários com os trabalhadores que lhe estavam prestando serviço, para que pudesse se concentrar nas aulas *on-line*, o que nem sempre foi possível; ela teve, ainda, que baixar aplicativos bloqueadores de ruído para que os estudantes não ouvissem do outro lado da tela, embora ela escutasse o barulho em meio às suas aulas.

No cenário imposto pelo ensino remoto, Beth Lorena exerceu sobre si uma autocobrança, de modo a pensar continuamente que o seu trabalho como professora poderia ser sempre melhor do que o que ela oferecia. O excesso de autocobrança se faz presente no linguajar da professora. Embora se sentisse sobrecarregada diante das suas atribuições de professora, filha, irmã, tia, dona de casa e coordenadora, acreditava que a sua produtividade durante o ensino remoto estava aquém do que poderia ter feito. Isso faz ela se referir a esse contexto como um momento sofrido. Mesmo diante das atividades realizadas e do esforço empreendido para se adaptar ao que o momento exigia, a professora não se sentia preparada. Assim como Maria, Beth avaliou como pouca a sua contribuição, durante o ensino remoto:

(8) [...] eu queria ter dominado mais... umas ferramentas assim para que a coisa fosse mais motivadora... entendeu?!” (ENT - Beth Lorena, p. 7).

Nessa senda, a professora coloca em xeque a própria produtividade durante o ensino remoto, já que avaliou como aquém do exigido o trabalho realizado a partir da mediação das ferramentas digitais. A professora toma para si a responsabilidade sobre a motivação dos estudantes em suas aulas, corroborando com Castro e Chaguri (2020, p. 28), ao afirmarem que: “[...] e à carga mental do cuidado com a família e afins adiciona-se a do cuidado com o(a) outro(a) no espaço de trabalho”. Como o outro, aqui, compreendemos o estudante, uma vez que os esforços da docente se voltam ao oferecimento de um serviço de ensino que, em sua concepção, poderia ter sido melhor. Assim, ao individualizar a responsabilidade com a oferta de ensino de qualidade, a professora apresenta um suposto insucesso como demérito seu.

Concordamos com Pellanda (2009, p. 66) ao afirmar que as exigências no ambiente digital são maiores que as do ambiente presencial, já que ele apresenta “[...] uma maior autonomia de caminhos e autodesafio, porque, a todo momento, os sujeitos precisam se reorganizar para responder às situações que vão surgindo pelo caminho”. No entanto, levemos em conta as questões de interrupção que observamos presentes nas

narrativas dessas professoras como um dos pontos que prejudicaram a concentração e, conseqüentemente, o desempenho dessas mulheres. São esses fatores que concorreram para uma autoavaliação negativa da própria produtividade.

Acreditamos, ainda, que a busca por uma reorganização em torno do seu trabalho potencializou o conhecimento de Beth Lorena a respeito das possibilidades de trabalho mediadas pelas tecnologias digitais, mas isso lhe custou tempo e privações que são socialmente silenciados. Para Maria, essa reorganização foi ainda mais perversa, já que a sua imersão em conversações autodepreciativas e o medo lhe paralisaram em alguns momentos.

Diante da velocidade com que as transformações tecnológicas ocorrem na contemporaneidade, pontuamos que a ideia de ambas as professoras, em relação ao alcance de uma completude e a autocobrança que exerceram sobre si concorreram para o sofrimento que observamos no linguajar dessas docentes:

(9) [...] o período de trabalho remoto foi bastante desgastante emocionalmente (QI – Beth Lorena, p. 1).

(10) Foi também neste momento que sofri mais com a ansiedade e que precisei intensificar os cuidados com a minha saúde emocional (AB – Beth Lorena, p. 27).

(11) [...] a angústia foi realmente de descobrir se eu tinha conseguido fazer alguma diferença [...] no processo aprendizagem daquele aluno (ENT – Maria, p. 16).

Observamos, portanto, que o emocionar de Beth Lorena se constrói a partir de uma autocobrança que a docente se faz a todo tempo, como também ocorre com Maria, ao duvidar de sua contribuição com a aprendizagem dos estudantes. Esse excesso de autocobrança circunscreve as professoras em conversações patriarcais do dever ser (Maturana, 1988). Afirmamos isso ao observarmos que as participantes projetam sobre si uma carga de responsabilização que se relaciona ao imaginário do que poderia ser um professor ideal, capaz de atuar com todas as ferramentas tecnológicas disponíveis, sem quaisquer dificuldades, face às cobranças da nossa sociedade. Como afirma Han (2017, p. 99): “O sujeito de desempenho concorre consigo mesmo e, sob uma coação autodestrutiva, se vê forçado a superar constantemente a si próprio.”:

(12) o que eu consegui fazer mesmo no meu sacrifício foi muito pouco... muito pouco... muito pouco... (ENT – Maria, p. 16).

Ratificamos, ainda, que a autocobrança presente no linguajar das professoras não se trata de uma característica inerente à existência delas, como em um dado momento, supõe a professora Beth Lorena ao se afirmar autoexigente. Ao contrário, trata-se de um produto da sua trajetória de interações nas quais as relações de produção capitalistas

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

produzidas pela sociedade patriarcal estiveram presentes, envolvendo-a numa dinâmica de autocobrança. No entanto, a professora individualiza tais características, diminuindo os esforços empreendidos e colocando-os em um lugar de pouco comprometimento que reverbera e alimenta o seu sentimento de improdutividade. Nessa seara, Han (2017, p. 101) argumenta que: “A sociedade do desempenho é uma sociedade de autoexploração. O sujeito de desempenho explora a si mesmo, até consumir-se completamente. [...] Frente ao eu-ideal, o real aparece como fracassado, acossado por suas autorreprimendas”.

Desse modo, compreendemos que as relações de ensino-aprendizagem, durante o período de distanciamento social e do ensino mediado por tecnologias digitais, são também atravessadas por questões de gênero as quais produzem e são produzidas pelo emocionar patriarcal. A autocobrança da professora Beth Lorena em relação a fazer sempre mais e melhor relaciona-se a um aprendizado cultural de autoexploração característico desse emocionar; a autodepreciação da professora Maria também dialoga com os modos de ser e sentir que retroalimentam a cultura da produtividade às custas do silenciamento da sobrecarga vivenciada pelas mulheres, como observado na docência, sobretudo durante a pandemia.

Na sequência, apresentaremos as considerações finais deste artigo.

Considerações finais

Neste estudo, discutimos como o período pandêmico da covid-19 pode ter retroalimentado a estrutura patriarcal presente nas desigualdades de gênero no contexto de ensino-aprendizagem. Situamos teoricamente nossa discussão ao tratarmos sobre a passagem da cultura matrística à cultura patriarcal. Observamos que a dinâmica da apropriação, nesse modo de viver, se estendeu às mulheres. Eram elas as responsáveis pelo cuidado e proteção às crianças, todos propriedades do patriarca. A conservação dessa cultura acarretou uma estrutura de dominação e subordinação que ultrapassou o domínio privado, no interior das famílias, alcançando relações em níveis estruturais mais amplos.

A produção cultural da associação da mulher aos cuidados e ao zelo pela família geraram a sua vinculação ao exercício do trabalho doméstico e a trabalhos com baixo *status* social, como a docência. Ao longo deste artigo, observamos como a manutenção da estrutura de subordinação é nociva às mulheres, já que são elas a maioria a exercer, concomitantemente, ambas as funções. Por isso, ratificamos o motivo pelo qual a nossa opção, nesta pesquisa, se deu sobre a experiência de professoras.

Como ocorre com as docentes Maria e Beth Lorena, o zelo pelo ensino-aprendizagem dos estudantes, aliado ao cuidado com as crianças da família, recaiu sobre essas mulheres no período da pandemia. Diante da dinâmica cultural do cuidado, a elas foi imputada a arbitrária extensão da jornada de trabalho que se intensificou com o ensino remoto: cuidar da casa, dos filhos, realizar os trabalhos *on-line*, participar de reuniões, buscar capacitações, aprender a utilizar as ferramentas digitais, preocupar-se com o desenvolvimento dos estudantes, pensar e realizar estratégias de ensino condizentes com o ensino remoto. Sentimentos como frustração, cansaço e ansiedade são revelados pelas professoras nesse contexto de desumanização que, como abordamos, afligiu majoritariamente as mulheres.

Como modos de funcionar da cultura patriarcal, as conversações autodepreciativas e conversações do dever ser presentes nas narrativas dessas participantes forjam a noção da improdutividade feminina. Observamos que, mesmo com o sentimento de sobrecarga, as professoras Maria e Beth Lorena se autoavaliaram negativamente. A circunscrição dessas docentes em conversações do dever ser, que projetam um ideal utópico de mulher e de profissional, fez com que elas se sentissem improdutivas e frustradas ao não alcançarem o ideal, acarretando a autodepreciação. Nessa dinâmica de conversações, as professoras se autoexploraram ao buscarem, individualmente, oferecer sempre mais e melhor à família e à instituição de ensino. Cabe destacar que a instituição ofereceu pouco ou nenhum suporte à realização do trabalho docente durante a pandemia, seja no sentido técnico, em relação à infraestrutura digital necessária à execução do ensino; no sentido pedagógico, já que a maioria das capacitações realizadas pelas professoras não tiveram iniciativa estruturada institucional; quanto no tocante ao acolhimento psicoterapêutico dessas profissionais.

Dessa maneira, este trabalho demonstra como o modo de funcionar patriarcal aprofundou as desigualdades de gênero durante a pandemia. Sem uma rede estruturada de apoio ao exercício da docência, o ensino remoto contribuiu para a fragilização das mulheres. Esse cenário de adoecimento e desumanização dos processos educacionais pode ser alterado com a implementação de ações estruturadas que contribuam para a saúde física e psíquica das docentes. Essas ações podem envolver escuta e acolhimento, subsídios para formação e capacitação contínuas, serviços de acolhimento dos filhos, redução da carga horária de trabalho, reconhecimento dos trabalhos externos às instituições exercidos por elas, melhores salários e valorização da educação como um todo, tendo como premissa a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

Referências

- ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.** 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. *In*: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W.; CAMPOS, D. M. (org.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada.** Campinas: Pontes, 2019. p. 241-274.
- ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** v. 22, n. 1, p. 270-299, 2022.
- ARAGÃO, R. C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. **Linguagem & Ensino,** v. 25, p. 156-178, 2022a.
- ARAGÃO, R. C.; FERREIRA, K. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Tabuleiro de Letras,** v. 16, p. 146-166, 2022.
- BAPTISTA, L. M. T. R. “Pedagogia do vírus”: gênero e trabalho: experiências visibilizadas de professoras de Espanhol em tempos de pandemia no Sul global”. **Revista Leia Escola,** v. 22, n. 1, abr. 2022.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 22, p. 1-16, 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELO, R. P. **Gênero e profissão: análise das justificativas sobre as profissões socialmente adequadas para homens e mulheres.** 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, João Pessoa, 2010.
- BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. Interview with Megan Boler: From ‘Feminist Politics of Emotions’ to the ‘Affective Turn’. *In*: ZEMBYLAS, M.; SCHUTZ, P. (org.). **Methodological Advances in Research on Emotion and Education.** Springer International Publishing, 2016. p. 17-30.

BRASIL. **Mulheres são a maioria na docência e gestão da Educação Básica**. Ministério da Educação. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CARNEIRO, K. Z. S.; LIMA, S. C. Emoções no relato de experiência de uma professora brasileira sobre o ensino remoto de língua inglesa durante a pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 22, n. 1, p. 68-93, 2022.

CASTRO, B.; CHAGURI, M. M. Gênero, tempos de trabalho e pandemia: por uma política científica feminista. **Linha mestra**, n. 41a, p. 23-31, set. 2020.

CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 59., v. 2, p. 1339-1372, maio/ago. 2020.

DANTAS, R. S. **Emoções em Narrativas de Corpos Surdos**. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2023.

DAVIS, Â. **Mulheres, raça e classe** (recurso eletrônico). 1. ed. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERNANDES, M. B. S. **O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente: crenças, emoções e ações de professores de língua inglesa da rede pública do Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2021.

FISCHMAN, G. Dos professores super-heróis aos intelectuais comprometidos: limitações e possibilidades das narrativas redentoras em Educação. Artigo apresentado em **Cultura e docência: novos olhares para a realidade educacional 32ª Reunião Anual da ANPED**, Outubro, 2009.

GESTRADO. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Base de dados. **Docência na Educação Básica em tempo de pandemia**. Belo Horizonte, UFMG, 2020.

- | Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Conversações de professores em uma notícia do “Correio 24h online” no contexto da pandemia da covid-19. **Fólio: Revista de Letras**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2021.

GUEDES, M. R.; RIBEIRO, M. D. A. Entre emoções de estudantes e professores de Português Língua de Acolhimento. **Revista A cor das letras**, v. 23, n. 3, p. 112-127, set./dez. 2022.

GIMBUTAS, M. **The Civilization of the Goddess: The World of Old Europe**. San Francisco: Harper, 1991.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas**: informação demográfica e socioeconômica. 2. ed., n. 38. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MATURANA, H. Ontologia del conversar. **Revista Terapia Psicológica**, ano VII, n. 10, n.p., 1988.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; YÁÑEZ, X D. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Tradução Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athena, 2009.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. **O trabalho emocional de uma professora de inglês da escola pública: um olhar crítico para as emoções**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PESSIS, A. M.; MARTÍN, G. Das origens da desigualdade de gênero. *In*: CASTILLO MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. (org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 17-22.

REZENDE, T. **Somos a resistência: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero e patriarcado: a necessidade da violência. *In*: CASTILLO MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. (org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 35-76.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GUEDES, Marise Rodrigues; ARAGÃO, Rodrigo Camargo; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 168-192, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 26/10/2023.
