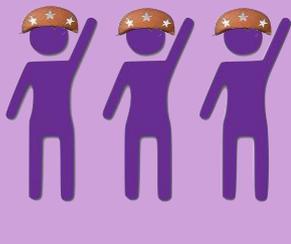




ARTIGOS



Vivendo a Pandemia na Docência:

Vozes Mulheres no IFRN

Elizama das Chagas LEMOS, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*

Ilane Ferreira CAVALCANTE, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*

Rosemary Pessoa Borges de ALMEIDA, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*

Resumo: A realidade da docência durante a pandemia COVID 19 não é necessariamente fácil ou simples para os professores. A educação sofreu um grande impacto no Brasil, tanto pelo isolamento quanto pelas questões políticas e sociais. Para entender como ficaram as mulheres professoras durante esse período, aplicamos um questionário e, utilizando a Análise Textual Discursiva baseada em Moraes e Galiazzi (2006), observamos que as mulheres são atingidas de várias formas. A tripla jornada, que somava atenção ao trabalho externo e interno ao ambiente doméstico se torna mais complexa sem a ida ao local de trabalho. A atenção aos filhos ou aos idosos sob a responsabilidade prioritária das mulheres torna-se constante, sendo dividida, no mesmo ambiente, com as questões do trabalho externo. As relações pessoais tornam-se mais conflituosas, pois a convivência constante no mesmo ambiente gera desgastes.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Profissional. Igualdade de Gênero. Educação em tempos de Pandemia. Ensino remoto. Tecnologias educacionais.



Considerações Iniciais

I shall speak about women's writing: about what it will do. Woman must write herself: must write about women and bring women to writing, from which they have been driven away as violently as from their bodies-for the same reasons, by the same law, with the same fatal goal. Woman must put herself into the text-as into the world and into history-by her own movement. (Cixous, 1976, p. 875)

Mulheres, falem e escrevam sobre mulheres, é o que defende, ainda em 1976, Helène Cixous em seu texto clássico *The laugh of the Medusa*. Apesar do tempo que separa o texto de Cixous do momento atual, essa recomendação ainda é um imperativo para quem reflete sobre as questões de gênero. Este artigo é uma tentativa de refletir acerca da situação das mulheres docentes durante a pandemia de COVID 19 em um contexto bastante específico: a rede federal de educação profissional e tecnológica.

No cenário da educação pública brasileira, a rede federal se constitui em um espaço privilegiado para a docência, o privilégio, no entanto, se constitui daquilo que deveria ser o mínimo necessário ao exercício da profissão: a possibilidade de dedicar-se de forma articulada a ensino, pesquisa e extensão, a estabilidade profissional, a dedicação exclusiva à instituição, carga horária destinada a planejamento e estudo. Apesar desse suposto privilégio, a realidade da docência durante a pandemia COVID 19 não foi necessariamente fácil ou simples para os professores. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), um governo autoritário contribuiu para os aspectos negativos da docência nesse período: a nomeação, como reitor pró-tempore, de um professor que sequer concorreu ao pleito eleitoral. A situação revoltou servidores em geral, tornou a gestão um caos e impossibilitou o andamento dos processos em todas as instâncias institucionais. A pandemia tornou-se, além de um momento de luta e conscientização pela vida, também um momento de luta pela gestão democrática que caracterizou a história do IFRN.

Nesse contexto, portanto, de múltiplas dificuldades, como ficaram as mulheres professoras? Que aspectos positivos e negativos



cercaram o seu cotidiano durante a pandemia COVID 19? Essas questões, que nos atingem diretamente, por também sermos mulheres, professoras e pesquisadoras, guiaram a nossa pesquisa e trazemos aqui os dados coletados e os relatos das professoras como um registro desse momento institucional.

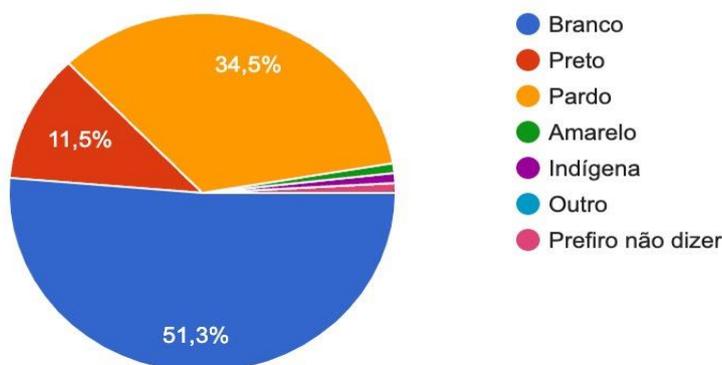
Refletindo acerca das mudanças oriundas da situação pandêmica, a filósofa Judith Butler nos lembra:

El virus no discrimina. Podríamos decir que nos trata por igual, nos pone igualmente en riesgo de enfermar, perder a alguien cercano y vivir en un mundo de inminente amenaza. Por cierto, se mueve y ataca, el virus demuestra que la comunidad humana es igualmente frágil. (Butler, 2020, p. 60)

É evidente que o vírus não discrimina, atinge de forma igualitária todos os que se põem em situação de risco, podendo causar males menores e maiores conforme a situação de cada um. No entanto, a situação nos discrimina, ou seja, o vírus torna-se muito mais letal para quem está em uma situação de vulnerabilidade social, sem local digno de moradia, sem acesso a saneamento, sem acesso à água potável, sem acesso a serviços de saúde. As mulheres pretas e pardas, por exemplo, apresentam maior vulnerabilidade no Brasil, esse é um dado que exige uma análise sob uma perspectiva étnico-racial. O gráfico 1, a seguir nos aponta algumas reflexões interessantes:

Gráfico 1 – autodelcaçãoção étnico-racial

Você se autodeclara:





Fonte: Elaborado Pelas Autoras A Partir Dos Dados Da Pesquisa.

O gráfico deixa evidente uma maioria de mulheres brancas como respondentes na instituição (IFRN). Essa maioria corrobora os dados nacionais pois, conforme o IBGE (2021), o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo (23,5%) é 2,3 vezes maior do que o de mulheres pretas ou pardas. No entanto, a diferença entre autodeclaradas brancas (51,3%) e pretas e pardas (46%) é menor que a média nacional.

Apesar de compreendermos a importância da análise sobre o aspecto da interseccionalidade, de não dissociar as categorias estruturais raça, gênero e classe como defende Davis (2016), a maioria das mulheres participantes desta pesquisa se autodeclarou branca, por isso, não nos aprofundamos nas questões étnico-raciais. É salutar, no entanto, destacar que essa característica dominante entre as docentes indica que a instituição poderia discutir e implementar políticas para reduzir as desigualdades étnico-raciais entre os servidores.

A letalidade do vírus também nos atinge, mulheres, de outras formas. A tripla jornada, que somava atenção ao trabalho externo e interno ao ambiente doméstico se torna mais complexa sem a ida ao local de trabalho. A atenção aos filhos ou aos idosos sob a responsabilidade prioritária das mulheres torna-se constante, sendo dividida, no mesmo ambiente, com as questões do trabalho externo. As relações pessoais, tantas vezes cercadas pela violência, tornam-se mais perigosas, pois a convivência constante no mesmo ambiente com o opressor fragiliza a situação das mulheres.

Essa realidade tem demonstrado estatísticas preocupantes, dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) informam que houve um aumento de 37,6% de denúncias registradas de violência contra a mulher até abril de 2020, em relação com os dados de 2019. A situação das mulheres não é determinada necessariamente por classe social ou nível econômico, embora, notadamente, quanto mais vulnerável a situação social e econômica, mais exposta à violência seja a mulher. No entanto, os dados apresentados não estão circunscritos à vulnerabilidade social e econômica, ocorrem em todas as classes sociais.



A pesquisadora Marlise Matos, coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Mulher da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) indica que a situação já era preocupante antes da pandemia. Ela afirma que os dados de 2019 já demonstravam que, de cada dez vítimas de feminicídio, sete são mortas em seus lares. A pandemia tornou essa violência ainda mais evidente e frequente.

O grande dilema que vivemos neste momento é que a gente já trabalhava com indicadores de violência contra mulheres e meninas, violência sexual, doméstica e intrafamiliar, em patamares e magnitudes estratosféricas e muito graves. (Matos, 2020)

Nosso foco, neste artigo, não se circunscreve à questão da violência, mas os dados nos servem de alerta para lembrar que, além das questões ligadas à pandemia, o isolamento tem um fator ainda mais relevante para as mulheres, arriscando sua vida mesmo dentro de sua casa. A violência se expressa de formas variadas, física, moral, psicológica, institucional. Ela, no entanto, não é o único aspecto que pode interferir na vida das mulheres, há a sobrecarga de trabalho, há as dificuldades com os recursos educacionais que antes não necessariamente se faziam presentes na prática profissional, caso do uso de tecnologias de informação e comunicação e seus recursos síncronos e assíncronos, enfim, há outros fatores possíveis de interferência.

A situação da mulher docente na educação profissional durante a pandemia COVID 19 é o foco deste estudo. Para isso, refletimos acerca da presença feminina na educação profissional, refletindo sobre a produção acadêmica em tempos de pandemia e trazemos o resultado da análise de dados coletados entre professoras do IFRN em um momento muito específico de retomada remota das aulas.

Questões de Gênero na Educação Profissional

A presença feminina tem sido constante na educação básica desde o final do século XIX (Almeida, 1999). No ensino superior essa presença passa a se dar de forma mais enfática ao longo do século XX e início do

¹ Informações disponíveis no site da UFMG, <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/violencia-contramulheres-cresce-durante-a-pandemia> Acesso em 20 de setembro de 2020.



século XXI. A entrada no ensino superior passou a exigir da mulher muito além do naturalizado “cuidado” que caracterizava e justificava a sua presença na educação infantil e básica. A atuação na educação superior implica em produtividade acadêmica, em pesquisa, isto é, em tempo e espaço para estudo, reflexão e produção do conhecimento. Essa conquista que representou a entrada em níveis de atuação mais elevados e mais privilegiados socialmente, não implicou, no entanto, em menor dedicação aos ditos “trabalhos femininos” relacionados ao lar e à família.

Se houve modernização dos papéis de gênero, esta, contudo, não abalou a estrutura de desigualdade, e nem contribuiu para a emancipação das mulheres no que tange à dependência mental, emocional ou econômica que mantinham em relação aos homens. (Azevedo & Ferreira, 2006, p. 217)

A modernização não modificou a estrutura de desigualdade entre os gêneros. A fim de garantir o movimento de retorno ao espaço doméstico, houve uma estigmatização do trabalho feminino fora do lar, afirmando que este levaria à “desagregação familiar”, informa Margareth Rago (1997), por vezes, associando-o à perdição moral e à prostituição.

Por caminhos sofisticados e sinuosos se forja uma representação simbólica da mulher, esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva mas assexuada, no momento mesmo em que as novas exigências da crescente urbanização e do desenvolvimento comercial e industrial que ocorrem nos principais centros do país solicitam sua presença no espaço público das ruas, das praças, dos acontecimentos da vida social, nos teatros, cafés, e exigem sua participação ativa no mundo do trabalho (Rago, 1997, p. 62)

Quando havia formação para mulheres, em geral, as funções eram menores, os cursos voltados para áreas bem específicas e de baixa remuneração, como telefonistas, datilógrafas, domésticas, costureiras, funções relativas às camadas mais baixas do operariado. Todas profissões de subordinação frente às posições masculinas no mundo do trabalho. As primeiras legislações referentes ao trabalho feminino no Brasil foram tomadas tendo em vista a manutenção de sua função de esposa e mãe. De acordo com Rago (1997) “o Código Sanitário de 1919 proibia o trabalho de



menores de catorze anos e o trabalho noturno para as mulheres” (p. 69), por exemplo.

A presença feminina na educação profissional, não só como estudante, mas como docente, portanto, não teve um percurso fácil ao longo da história. Por muito tempo, os cursos profissionais oferecidos às mulheres objetivavam não necessariamente formar uma profissional, mas disciplinar as mulheres para as funções sociais de boa esposa e boa mãe dentro do modelo tradicional de família branca, heterossexual e cristã. Nesse sentido, os cursos abertos às mulheres eram diferentes dos oferecidos aos homens.

Conforme Nailda Marinho da Costa Bonato (2008, p.86), as escolas profissionais para mulheres estão ligadas à criação do Instituto Profissional Feminino, em 1898, chamado de Instituto Profissional Orsina da Fonseca. A autora informa, ainda, que essas escolas eram gratuitas e eram separadas por sexo. Assim, havia espaços diferentes e currículos diferentes para meninos e meninas. As meninas aprendiam as letras, matemáticas e prendas domésticas, enquanto os meninos aprendiam as letras, matemáticas e as ciências.

No contexto de urbanização da sociedade brasileira entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX, a formação para o trabalho era uma prioridade. Tanto que são fundadas as primeiras escolas de Aprendizizes Artífices em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, com a finalidade de não só “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual como para fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo” (Decreto 7566/1909). Observe que o masculino “filhos dos desfavorecidos da fortuna” é realmente masculino, não se estende às filhas, pois, embora o decreto não indique a exclusão das meninas, também não as mencionam, o que, à época, seria fundamental se a escola se voltasse também para elas, posto que deveria haver alguma separação entre meninos e meninas caso houvesse interesse nesse público alvo.

Da mesma forma, o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que organizava o ensino técnico profissional, também não discorria sobre a educação profissional para mulheres. No âmbito de ensino desses



institutos de natureza profissional, há, por exemplo, uma série de artigos que determina o perfil dos docentes, entre eles, chama a atenção o artigo 34:

Art. 34. O título de professor extraordinário honorário será conferido pelas Congregações, si assim o julgarem, **a homens de notório saber e amor ao magisterio** que, de um modo indirecto, possam contribuir para o desenvolvimento do ensino; os honorários poderão professar na faculdade, em cursos livres, independente de qualquer prova. (Decreto nº 8.659, 1911, grifo nosso)

O decreto não indica se as escolas são abertas a mulheres, mas todo o texto é constituído pelo masculino, tanto no que tange a professores quanto a estudantes, portanto, é aparentemente evidente que essa regulamentação não levou em consideração a presença feminina, nem na docência nem entre os discentes.

Duas escolas femininas foram criadas no Rio de Janeiro a partir de 1912, por meio de decreto e baseado no modelo do Instituto Profissional Feminino, em regime de externato e devendo ser regida e dirigida por mulheres. Essa escola passa, em 1915, a denominar-se Escola Profissional Rivadávia Corrêa, destinada exclusivamente ao público feminino e visava formar para os trabalhos artesanais para as prendas domésticas. De acordo com Bonato (2008) os cursos para esse público abrangiam: “modelagem, desenho, pintura, gravura, litogravura, fotografia, datilografia, escritura mercantil, estenografia, tipografia, costura a mão e a máquina, rendas a mão e a máquina, flores e suas aplicações, chapéus e coletes para senhoras, gravatas” (p. 88). Fica evidente, pela formação, que o destino das mulheres não era a formação superior.

Apesar de já haver muitos estudos nesse âmbito, ainda não é possível compreender o percurso das mulheres na formação profissional ao longo do tempo no Brasil. Ainda há escassez de estudos históricos com tal preocupação, o que contribui para a percepção social de que as mulheres têm sido postas ao largo do estudo das ciências, ou que, quando ali são identificadas, representam a exceção. Essa demora na formação do



ensino superior implicou numa maior presença de mulheres na docência da educação básica e menor presença em determinadas áreas, ditas mais “duras” tais como as engenharias e as ciências da informação, como o demonstram as estatísticas do censo da educação no país². Apesar de representarem o maior número de matrículas na educação superior, as mulheres são maioria ainda nos cursos considerados mais “femininos” como licenciaturas das áreas humanas, de saúde e sociais (INEP, 2018/2020).

A entrada massiva das mulheres no ensino superior, inclusive, se deu na década de 1970, tardiamente, considerando a existência das instituições de ensino superior desde o século XIX (a fundação da Faculdade de Medicina da Bahia ocorreu em 1808). Evidentemente, houve mulheres com formação superior, mas eram poucas e dependiam da aprovação e do suporte financeiro das famílias e nem sempre chegavam a exercer a profissão. Esse apagamento da presença feminina no ensino superior representa um obstáculo ao avanço de uma perspectiva historiográfica inovadora, capaz de traçar um quadro no qual figurem não apenas um punhado de mulheres notáveis, mas também as incontáveis anônimas que, no Brasil, a partir da década de 1940, adentraram contínua e decisivamente nos laboratórios de pesquisa (Ferreira, Azevedo, Guedes, & Cortes, 2008, p. 45).

Para Lucília Machado, a docência na educação profissional se assemelha à atuação na educação superior, pois é pressuposto que esse docente seja um sujeito voltado para a reflexão e para a pesquisa, comprometido com uma ampla compreensão do mundo do trabalho, das redes de relação que envolvem os diferentes níveis e instâncias educacionais e suas técnicas e bases tecnológicas. Assim, para a autora, o perfil dos docentes da educação profissional deve dar conta de três níveis diferentes de complexidade:

- a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais;
- b) desenvolver capacidades de

² Dados disponíveis no site do INEP: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 09 de nov. 2020



produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas. (Machado, 2017, pp. 15-16).

Evidentemente, os caminhos que levam à mulher a essa atuação na educação profissional têm sido complexos, tão complexos ou mais quanto sua entrada na docência da educação superior. A complexidade da docência nessa área não é o elemento impeditivo para essa presença, no entanto, mas os próprios fatores de opressão que determinam os papéis sociais e contra os quais se posicionam os movimentos sociais que reivindicam um tratamento equânime entre os sexos.

Do ponto de vista do trabalho feminino, o que se constata é que, apesar das inovações tecnológicas, a divisão sexual do trabalho permanece. Conforme aponta Abreu (1993), a tese de que as novas tecnologias microeletrônicas iriam permitir real igualdade entre homens e mulheres foi sendo desmentida. A eliminação das tarefas pesadas, sujas e insalubres próprias para o desempenho masculino – de acordo com a concepção que marca as relações de gênero na sociedade –, com a entrada das inovações tecnológicas, permitiria maior incorporação das mulheres e a eliminação da discriminação a que estão submetidas no local de trabalho. Mas, na realidade, essa transformação não ocorreu. (Rosa, Rosa & Tavares, 2012, p. 9).

Esses são alguns dos entraves históricos e sociais que as mulheres enfrentam na sua entrada e atuação no mundo da docência no ensino superior e no que tange à sua produção acadêmica. A realidade do IFRN não é diferente. O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)³ do IFRN informa que há 549 mulheres docentes na instituição. No entanto, percebe-se que a gratificação por função, que implica em serviços ligados à gestão, seja o apoio à gestão (FG) ou a gratificação por cargo de gestão (CD) não apresenta uma representatividade à altura da quantidade de servidoras. Quanto maior a gratificação, menor a participação feminina na gestão do IFRN, em geral, os servidores homens alcançam um percentual consideravelmente superior de funções gratificadas.

³ Sistema desenvolvido pelo IFRN para gestão dos processos administrativos e acadêmicos contendo todas as informações funcionais sobre os servidores e estudantes da instituição.



Os dados extraídos do SUAP deixam evidente que ainda há, para mulheres, um percurso lento e difícil na educação profissional e dentro do IFRN. Essa realidade sob os efeitos da pandemia e sob uma intervenção política traz novas implicações. Não há muitas mulheres na gestão e os cargos mais relevantes foram tomados por uma intervenção que não respeitou os princípios democráticos da instituição. Nesse contexto, como estão as mulheres docentes?

As Vozes Mulheres na Docência do IFRN: Relatos da Pandemia

A pesquisa aqui apresentada foi realizada por meio da aplicação de questionário contendo perguntas abertas e fechadas, procurando conhecer o perfil as mulheres docentes do IFRN e colher relatos acerca de suas vivências durante a pandemia. O questionário foi elaborado por meio do Google Forms e enviado via e-mail e redes sociais, recebendo um total de 105 respostas em apenas uma semana de aplicação.

Sobre o perfil pessoal das participantes da pesquisa, foi possível verificar que o maior grupo possui idade entre 31 a 45 anos (45,7%), seguido pelo grupo entre 41 e 50 anos (21%) e 51 e 60 anos (18,1%).

O grupo de participantes que se autodeclara branco representa maioria (50,5%), seguido pelo grupo de pardos (36,2%), pretos (10,5%) e indígenas (1%). Com relação à identidade de gênero, 85,7% se declara do gênero feminino; 9,5% se declararam feminino e cisgênero.

Aproximadamente 66% das docentes afirmou ter filhos, analisando especificamente esse subgrupo, observamos que a ocorrência maior é de 2 filhos (47%), seguido por 1 filho (41,8%), 3 filhos (6%), 4 filhos (3%) e 5 filhos (1,4%). Com relação a idade dos filhos, dois grupos se destacam: filhos maiores de 18 anos (29,9%) e filhos entre 1 e 6 anos (29,9%), representando grupos bem distintos com relação a dependência física e emocional. Filhos entre 7 e 12 anos (14,5%) e entre 13 e 18 anos (8,7%) representam percentuais menores, mas também exigem cuidado e atenção. Observa-se, portanto, que o perfil das respondentes se caracteriza por mulheres brancas, casadas, cisgênero e com filhos.



Aproximadamente 93% das entrevistadas afirmaram que não sofreram nenhum tipo de preconceito e/ou violência relacionada ao seu gênero, etnia ou biótipo durante a pandemia. Quando relatam eventos de preconceito, no entanto, as docentes expressaram que sentem tratamento diferenciado principalmente no trabalho afirmando que, com frequência, são questionadas, interrompidas e suas opiniões não são respeitadas. E ainda há depoimentos daquelas que sofreram preconceito devido a aparência física. Os depoimentos deixam evidente que, apesar de procurar demonstrar não sentir um preconceito explícito quanto ao gênero, ele existe principalmente nas relações de trabalho, um ambiente que é prioritariamente masculino.

Essas mulheres, além de possuírem uma carreira profissional, atualmente cuidam de filhos (39%), idosos (13,35%) e pessoas com deficiência (1,9%). Ainda há aquelas que cuidam de filhos e idosos (13,35%), além das que cuidam de filhos, idosos e pessoa com deficiência (1,1%). Apesar da maioria ser responsável por outras pessoas no âmbito familiar, foi possível verificar que 31,4% das entrevistadas não tem reponsabilidade sobre os cuidados de outras pessoas. Vale lembrar que, apesar de não estarmos fazendo recortes étnico-raciais neste trabalho, o IBGE já indicava, em 2018, que as mulheres são ainda as maiores responsáveis pelos cuidados (73% a mais que os homens) e as mulheres pretas e pardas apresentam os índices mais elevados de responsabilidade com o cuidar.

A titulação acadêmica mais informada foi mestrado com 46,7%, seguida por doutorado com 42,9%, e, em menor ocorrência, pós-doutorado com 6,7%. Especialização conta com 2,9%, e graduação com 1,0% das respondentes. De forma que se pode perceber que a maioria das docentes do IFRN que responderam à pesquisa são pós-graduadas.

Com relação ao perfil profissional, 92,4% das participantes da pesquisa afirmaram que mantiveram o trabalho remoto durante a pandemia. Elas estão lotadas em, pelo menos, 18 dos 22 campi dos IFRN, o que demonstra uma boa amostragem sob essa perspectiva. Docentes do Campus Natal Central representam 16,2% das respostas. Seguido do Campus de São Gonçalo do Amarante com 9,5% e Campus Natal Zona



Leste com 7,5%. Algumas participantes (8,6%) citaram apenas a instituição, sem identificar o seu campus. Essas respostas indicam que, apesar da suspensão do calendário acadêmico, o envolvimento das docentes com outras atividades de pesquisa, extensão, orientação, apoio à gestão, entre outras, manteve-se em andamento, o que implicou em conciliação de trabalho doméstico, cuidados com a família e trabalho profissional.

As docentes apresentam engajamento com relação à participação em grupos de pesquisa: 72,4% afirmaram colaborar com pelo menos um grupo. Alguns desses grupos estão vinculados ao próprio IFRN, outros estão relacionados a instituições parceiras como: UERN, UFRN, IFPB, UFPB, UFBA, UFPE, UFRJ, entre outras. No total, foram informados aproximadamente 50 grupos de pesquisa distintos.

A produção acadêmica regular nos últimos 5 anos foi mantida por 69,5% das docentes. A produção mais recorrente foi a de artigos, mas também foram informados: ensaios, produção/organização de livros, palestras, bancas, minicursos, competições e olimpíadas, mesas redondas, elaboração de material didático, elaboração de projetos de pesquisa e extensão, organização de eventos, entre outros.

A análise das questões abertas corrobora alguns resultados apresentados a partir do perfil das respondentes. Ao serem questionadas acerca de seu cotidiano, observou-se que a maioria das respondentes têm responsabilidades sobre outras pessoas, que implicavam em cuidado ou atenção: filhos menores de idade, idosos ou pessoas com deficiência. Tiveram, portanto, de conciliar o trabalho remoto com essas situações dentro do ambiente doméstico. Esse acúmulo de obrigações dentro do mesmo espaço “acentuou a responsabilidade”, agravou conflitos familiares, gerou sentimento de culpa e despertou sentimentos de “incapacidade” e “desânimo”, conforme as palavras presentes nos relatos das professoras.

Estou muito cansada. Muitas e longas reuniões. Cuidados com a casa porque estamos, de fato, em quarentena. Acompanhamento das atividades escolares da minha filha. O trabalho remoto desrespeita horários das refeições, interfere na qualidade do sono.



Moro longe de toda a minha família e não tenho ajuda fora de meu núcleo familiar. (PROFESSORA 7)

Antes desse momento pandêmico, as funções do trabalho institucional e do trabalho doméstico eram desempenhadas em espaços específicos. Agora, a casa tornou-se o espaço no qual tudo acontece. Isso é bem cansativo para mim, uma mãe solo (Estou dentro dos 31% dos 67 milhões de mães no Brasil), pois conciliar a rotina assemelha-se a uma corrida com obstáculos. (PROFESSORA 12)

Desde o início tive de assumir os afazeres domésticos - da limpeza à cozinha (embora meus filhos adolescentes tenham tarefas fixas, como lavar louças e me ajudar em outros afazeres, a maior parte dessa carga fica comigo, visto que a maior parte do tempo eles dividem com o estudo remoto, curso de inglês, tarefas escolares). Também os cuidados com minha mãe, que além de ser bastante idosa, sofre com uma úlcera venosa crônica, são de minha responsabilidade, já que ela mora comigo - levar para fazer curativos diários, acompanhar a médico etc. Sem contar as saídas que tenho de fazer a supermercado e lavar tudo ao chegar em casa. Ainda dedico tempo, há dois meses, a fazer fisioterapia, devido a um problema no joelho. (PROFESSORA 32)

O relato das professoras 7, 12 e 34 demonstram o cansaço e o acúmulo que caracterizam o seu cotidiano durante a pandemia. As tarefas simples do cotidiano deixaram de poder ser compartilhada com profissionais do lar, assim como surgiram novas obrigações como o cuidado com a higienização dos alimentos. Esses fatos, além da tensão trazida pelo próprio contexto da pandemia elevou o esgotamento físico e mental.

Questionadas se a situação de intervenção (nomeação de um reitor pró-tempore para a instituição, que sequer havia participado do pleito para a reitoria) interferia em sua atuação, a maioria das respondentes indicou que sim (apenas 10 demonstraram que esse fato não as afetou diretamente). As que responderam positivamente demonstraram que a intervenção afetou seu trabalho pela falta ou a demora de um planejamento mais sistêmico para as ações durante a pandemia, para o retorno ao ensino e até o atendimento aos estudantes em vulnerabilidade. Foi constante a indicação de sentimentos como desconforto e indignação até aspectos como tensão, insegurança,



desequilíbrio emocional e depressão, devido à arbitrariedade da intervenção, à sensação de injustiça e aos conflitos institucionais.

Essa intervenção rompe com as conquistas de uma trajetória democrática de uma instituição centenária que historicamente associa a formação técnica com a formação cidadã e emancipatória. Vivemos sob um ataque e, essa ameaça, nos aflige, nos desestabiliza psicologicamente. (PROFESSORA 86)

A intervenção tem causado muitos problemas, existem trabalhos de comissões importantes como a de Implantação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos que estão impossibilitadas. Além disso, esse contexto de intervenção causa ansiedade, sensação de impotência e de revolta, impactando diretamente no nível de concentração para as atividades de trabalho. (PROFESSORA 95)

Além disso, os relatos também indicam o desgaste com investimento em equipamentos para poder realizar as atividades remotas, capacitações para esse trabalho e a tensão gerada pelo afastamento social, que impediram de receber e de visitar parentes e amigos. A Professora 67 resume:

Nesse processo de isolamento social com a ocorrência da COVID, digo que estamos em trabalho intenso e não em trabalho remoto, pois a todo tempo estamos misturando atribuições profissionais e atividades domésticas vivenciando intensas dificuldades de conciliar todas as tarefas acumuladas nesse período. (PROFESSORA 67)

Eu não tinha um ambiente apropriado para estudo em casa, costumava utilizar a mesa da sala de estar enquanto minha filha estava na escola. Com a nova rotina com uma criança 24 horas em casa, precisei adquirir um kit de a mesa de estudo e cadeira e coloquei no pouco espaço em que cabia no meu quarto. (PROFESSORA 13)

Esse quadro de acúmulo de atividades, afetou também os aspectos ligados ao estudo e à produção, elementos fundamentais no trabalho docente. Ao serem solicitadas a fazer um relato sobre sua rotina de estudos durante a pandemia, as professoras informaram que a sua rotina de estudos tornou-se mais complexa. Elas demonstram ter sentido dificuldade de estabelecer horários para estudo, escolhendo, muitas vezes, horários restritos à noite, de madrugada. Ainda conforme a Professora 13:



[...] tem sido impossível conseguir me concentrar nos estudos durante o dia, em virtude do movimento e barulho em casa, o único horário em que tenho conseguido estudar é à noite e de madrugada, e isso não tem me permitido um bom rendimento em virtude do cansaço acumulado do dia. Em função disso, a produção tem sido muito abaixo do que era antes desse cenário de pandemia e confinamento. (PROFESSORA 13)

Apesar das dificuldades, as professoras afirmam que conseguiram desenvolver e submeter trabalhos acadêmicos para publicação. Também demonstram ter participado de forma ativa em projetos, bem como publicações de artigos científicos, seja em eventos, revistas científicas, capítulo de livros, entre outros. Os dados ilustram que as respondentes desenvolveram mais de um tipo de produção.

Estudo entre (09 e 12h - 15h-17h30). Meu local é o quarto de casal. O ambiente restrito é de meu esposo. Neste período atuo nas atividades de coordenação da Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, na modalidade a distância, preparo aulas, assisto a lives e palestras e participo de reuniões de grupo e pedagógicas semanalmente. A escrita de artigos ficou muito comprometida. Mas consegui submeter dois artigos para periódicos, fruto de meus trabalhos de pesquisa e orientação de TCC. (PROFESSORA 23)

Mantive uma rotina de estudo, mas muito dividida com os cuidados da casa e dos meus pais. Devido a pandemia meus pais ficaram em meu apartamento, por isso, perdi o local de estudo, isso tornou muito difícil estudar e trabalhar nesse momento, para conseguir realizar os estudos e trabalho realizava pela madrugada (PROFESSORA 29)

Fica evidente, pelos relatos apresentados, que apesar de terem mantido produção acadêmica, isso se deveu a um esforço maior por parte das docentes, que tiveram de compartilhar espaços de estudo com os familiares, ampliar seus horários de estudo para as noites e madrugadas e competir com o cansaço gerado pelo acúmulo de atividades.

Também foi questionado se as professoras tinham experiência com o uso de tecnologias para o ensino remoto. Das respondentes, 44% informaram já conhecer e/ou utilizar tecnologias digitais na educação, principalmente Google (Meet, Sala de Aula, Drive, YouTube, outros), Microsoft (OneDrive, Teams, Skype), que são recursos disponibilizados pela instituição desde antes da situação de pandemia. Entretanto, houve



relatos alegando a falta de capacitações para o trabalho remoto. O que traz a reflexão de que a situação institucional de intervenção trouxe esta dificuldade de trabalhar de forma mais ampla ou de desenvolver um trabalho adequado para utilização das tecnologias por toda comunidade.

Em espaço reservado para comentários finais, a professora 43 ressaltou “que poucas ações sistêmicas foram tomadas para capacitar os docentes para o trabalho remoto”. A professora 90, por sua vez, indicou: “A partir do Curso de Capacitação realizado pelo IFRN/CNAT me ambientei com as tecnologias para o Ensino Remoto e tenho utilizado algumas ferramentas nas minhas turmas.” Os relatos reforçam o argumento de que a gestão pró-tempore não desenvolveu ações sistêmicas de formação e pouco fez com relação ao suporte tecnológico e humano.

Apesar deste entrave, muitas professoras alegaram ter realizado capacitações externas à instituição de forma a ampliar a compreensão sobre metodologias para o ensino remoto associado às tecnologias educacionais.

Ao serem questionadas sobre sua saúde mental e emocional durante a pandemia, a quase totalidade das respondentes demonstrou estar abalada por razões variadas, desde a situação geral do país até as situações específicas e particulares.

No geral, tento controlar ansiedade. Mas o cansaço me faz chorar com maior frequência. Sempre gostei de passar um tempo só pra organizar tarefas da semana. Há seis meses não fico nenhum momento sozinha. Meu marido vai ao mercado porque minha filha chora muito se eu sair. A ansiedade me faz comer mais. Engordei e sinto abalada minha autoestima, também por falta de cuidados básicos com cabelo e unhas. (PROFESSORA 7)

Minha filha teve depressão. Percebi hiperatividade em meu filho de 6 anos. Eu me senti mentalmente cansada em virtude do uso excessivo da tecnologia (celular, computador), já que tudo é mediado através das telas luminosas de aparelhos tecnológicos. (PROFESSORA 12)

A questão aberta final para comentários sobre aspectos que, porventura, não tivessem sido contemplados no formulário trouxe respostas acerca de temas variados, algumas professoras enfatizaram, por exemplo, serem favoráveis ao ensino híbrido mesmo após a pandemia,



como também à manutenção de outras atividades em formato remoto, como as reuniões pedagógicas e de grupo. Entretanto, houve respostas considerando que o distanciamento do ensino remoto não permitia uma formação mais ampla, reafirmando sua maior identificação como um processo educativo totalmente presencial.

Considerações Finais

O percurso da formação e atuação das mulheres na educação, principalmente na educação superior, tem sido um percurso cheio de obstáculos e repleto de desigualdades. Sua ascensão aos cargos mais elevados, seja na docência, seja na gestão ainda é irregular e não representativa quando comparada à sua presença nas instituições. No IFRN, ainda há poucas mulheres em cargos de gestão, apesar de apresentarem maior tempo de escolaridade.

Ainda cabe também às mulheres a maior parte do trabalho e das responsabilidades ligadas ao lar e à família. A situação de pandemia deixou mais complexas essas responsabilidades. Os resultados da pesquisa realizada nos levam a perceber que o vírus não traz apenas o perigo da letalidade, também atinge as mulheres de outras formas. A tripla jornada, que somava atenção ao trabalho externo e interno ao ambiente doméstico se torna mais complexa sem a ida ao local de trabalho. A atenção aos filhos ou aos idosos sob a responsabilidade prioritária das mulheres torna-se constante, sendo dividida, no mesmo ambiente, com as questões do trabalho externo. As relações pessoais tornam-se mais conflituosas, pois a convivência constante no mesmo ambiente gera desgastes. Há ainda a situação com os rumos da instituição. A angústia quanto à intervenção no IFRN transparece na maioria das respondentes.

Algumas das respondentes reafirmaram a dificuldade, principalmente, de conciliar a vida doméstica quando possuem crianças. Também houve depoimentos consternados e apreensivos com a superação de todo o processo da pandemia e os desafios a serem encarados a partir do isolamento social e da intervenção no IFRN.



Entretanto, apesar das angústias ligadas à situação institucional, das condições difíceis de conciliação entre a atuação profissional e os cuidados de casa, as docentes mantiveram a produção acadêmica constante, principalmente com a participação em projetos e produção e publicação de artigos. O que levou a um maior desgaste levando em consideração toda a dinâmica anterior de produção que foi afetada com o contexto atual.

Pesquisar a vida das docentes durante a pandemia nos atinge diretamente, não somente porque somos também docentes da instituição em foco, mas porque a realidade que elas indicam é também compartilhada por nós. Nesse sentido, consideramos relevante deixar o registro desse momento histórico e compreender os aspectos que cercam a vivência das mulheres no contexto da educação profissional durante a pandemia.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: A paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.

Bonato, N. M. C. (2008, Junho) A segunda escola profissional para o sexo feminino (Rivadavia Corrêa) do Distrito Federal ou a trajetória de sua diretora – Benevenuta Ribeiro (1913-1961). *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, 25, 85-102. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/228/215>

Davis, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo : Boitempo, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20Davis_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf

Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909. (1909). Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em 27 de janeiro de 2021.

Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. (1911). Brasília. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 21 de setembro de 2020.



Butler, J. (2020). El capitalismo tiene sus límites. In: Agamben, G., Zizek, S., Nancy, J.L., Berardi, F. B., Petit, S. L. Butler, J., ... Preciado, P. B. *Sopa De Wuhan: Pensamiento Contemporaneo en Tiempos de Pandemia* (pp. 59–66). ASPO. Disponível em: <https://bit.ly/sopadewuhan>

Cixous, H. (1976). The laugh of the Medusa. In *Signs*, 4, 875-893. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3173239>.

Ferreira, L. O., Azevedo, N., Guedes, M., & Cortes, B. (2008, Junho). Institucionalização das ciências, sistema de gênero e produção científica no Brasil (1939-1969). In: *Revista Suplemento*, 15, 43-71.

Ferreira, L. O., & Azevedo, N. (2006, Dezembro). Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. In: *Revista Cadernos Pagu*, 27, 213-254.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil* 2ª edição Notas técnicas. Rio de Janeiro: 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Superior da Educação 2020 – Notas Estatísticas. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf

Machado, L. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1, 8-22.

Rago, M. (1995). As mulheres na historiografia brasileira. In: Silva, Z. L. (Org.). *Cultura Histórica em Debate* (pp. 81-92). São Paulo, SP: UNESP.

Rosa, D. C. S., Rosa, E. S., & Tavares, J. A. V. (2012). Educação Profissional no Brasil e sua relação com a participação feminina na inserção ao mundo do trabalho. In: *Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_03/PDF/10.pdf

Living Pandemic In Teaching: Women's Voices In IFRN

ABSTRACT: The reality of teaching during the COVID 19 pandemic was not necessarily easy or simple for teachers. Education has had a major impact in Brazil, both by isolation and by political and social issues. To understand how women teachers were during this period, we applied a questionnaire and, based on Moraes and Galiazzi's (2006) Textual Discursive Analysis, we observed that women were affected in several ways. The triple shift, which added attention to external and internal work in the domestic environment, becomes more complex without going to the workplace. Attention to children or the elderly under the primary responsibility of women becomes constant, being divided, in the same environment, with issues of external work. Personal relationships become more conflicted, as constant coexistence in the same environment creates wear and tear.

KEYWORDS: Professional education. Gender equality. Education in pandemic times. Remote teaching. Educational technologies.

Elizama Das Chagas LEMOS

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Doutora em Tecnologias e Sistemas de Informação pela Universidade do Minho
(2019), mestre em Sistemas e Computação pela UFRN (2011), possui graduação em
Comunicação Social - Habilitação em Radialismo - pela Universidade Federal do
Rio Grande do Norte (2006) e em Tecnologia em Desenvolvimento de Software -
pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (2008).*

E-mail: elizama.lemos@ifrn.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8350-1411>

Ilane Ferreira CAVALCANTE

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991),
mestrado em Estudos da Linguagem (1996) e doutorado em Educação (2002) pela
mesma universidade. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP).*

E-mail: ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1783-9879>

Rosemary Pessoa Borges De ALMEIDA

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Professora efetiva de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte desde 2010 e
atualmente lotada no Campus Natal Zona Leste (EaD). Foi Coordenadora e
posteriormente Diretora de Produção de Material Didático do Campus EaD do
IFRN entre os anos de 2012 à 2016. Atua como professora formadora, orientadora,
conteudista na Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2009.*

E-mail: rosemary.borges@ifrn.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8522-0824>

Recebido em: 27/01/2021

Aprovado em: 22/04/2022